I 4075

revista de pedagogie

ANUL XXIV

8

AUGUST
1975

INSTITUTUL
DE
ȘTIINȚE PEDAGOGICE

1989 - IUL 2005
11 III 2014

(97)

REVUE DE PEDAGOGIE no. 8/1975

SOMMAIRE

Constantin Crișan — L'héroïsme illimité ● **Rodica Ciurea** — La transformation de l'enseignement — demande impérieuse de l'époque contemporaine ● **Valeria Barbu** — Le rôle des disciplines biologiques dans l'éducation athéiste-scientifique des élèves ● **Vladimir Krasnaseschi** — L'évaluation de l'efficience du perfectionnement professionnel ● **Emil Bâldescu** — La relation inspecteur — directeur — professeur ● **Iftime N. Nesfintu** — L'organisation du contenu informationnel dans la vision systémique — prémisse importante de la modernisation de l'enseignement de la chimie ● **Silviu Cercea** — Modalités d'intégration des documents du XI-ème Congrès. dans l'enseignement des sciences sociales ● **D. Rimer** — Eléments d'informatique dans l'école générale ● **Ioan Zlăvog** — Les caractéristiques du dessin infantile ● **Simion Chiș** — La fiche d'assistence à la leçon ● **Ion Șerdean, Vica Stoicescu** — La verbalisation libre, condition du développement des capacités d'expression des élèves ● **Elena Sauget** — Propositions pour l'amélioration du programme de géométrie dans les classes primaires ● **I. T. Radu** — Un instrument utile pour des études comparés — C.I.T.E. ● **Vasile V. Popescu** — Le perfectionnement des cadres de direction de l'enseignement dans la R. P. de Bulgarie.

REVIEW OF EDUCATION no. 8/1975

CONTENTS

Constantin Crișan — Boundless Heroism ● **Rodica Ciurea** — Radical Changes in Education : a Necessity of Our Time ● **Valeria Barbu** — The Part Played by Biological Sciences in the Atheist-Scientific Education of High-School Students ● **Vladimir Krasnaseschi** — Evaluating the Eficiency of Vocational improvement ● **Emil Bâldescu** — The Relation Inspector — Principal — Teacher ● **Iftime N. Nesfintu** — Organizing Informational Contents in the Systemic View — an Important Premisis for Teaching Modern Chemistry ● **Silviu Cercea** — Ways of Integrating the Documents of the XIth Party Congress in Teaching Social Sciences ● **D. Rimer** — Elements of the Theory of Information in the Elementary — School ● **Ioan Zlăvog** — The Characteristics of Infantile Drawing ● **Simion Chiș** — Card. Record on Class Attending ● **Ion Șerdean, Vica Stoicescu** — Free Verbalization : A Condition for the Development of Speaking Abilities in Pupils ● **Elena Sauget** — Suggestions for Improving Geometry Curriculum in Primary School ● **I. T. Radu** — A Useful Instrument in Comparative Studies — C.I.T.E ● **Vasile V. Popescu** — Retraining Education Personnel in the Popular Republic of Bulgaria.

CONSILIUL DE CONDUCERE AL REVISTEI DE PEDAGOGIE

Prof. NICOLAE ANDREI, prof. univ. dr. NICOLAE APOSTOLESCU, prof. univ. dr. docent ȘTEFAN BĂRSĂNESCU, prof. univ. dr. VASILE BUNESCU, conf. univ. dr. IOAN CERGHIT, învăț. PARASCHIVA CIULIANU, prof. univ. dr. docent ANATOLIE CHIRCEV, prof. EMILIA CONSTANTINESCU, prof. univ. dr. ANDREI DANCSULY, prof. dr. EMILIAN DIMITRIU, prof. VALENTINA FILIPESCU, lector univ. dr. ALEXANDRU GĂVENEA, prof. univ. dr. docent ANGHEL MANOLACHE, prof. GEORGE NESTOR, conf. univ. dr. IULIAN NICA, prof. univ. dr. TRAIAN POP, lector univ. dr. EMIL PĂUN, prof. dr. VASILE POPEANGĂ, conf. univ. dr. ION GH. STANCIU, prof. MARIA STĂNESCU, prof. univ. dr. docent STANCIU STOIAN, prof. univ. dr. DUMITRU SALADE, lector univ. ELENA SOMEȘAN, prof. univ. dr. docent DIMITRIE TODORAN, prof. dr. ANTON VASILESCU (redactor șef).

COLECTIVUL DE REDACȚIE :

prof. MEDEEA BUNESCU, prof. SILVIA DIMA, prof. FLORICA POPESCU, prof. DINCĂ SOARE, prof. CONSTANȚA SORIK.

I 4075

BIBLIOTECA „ASTRA"
SIBIU

REVISTA DE PEDAGOGIE

ORGAN AL INSTITUTULUI DE ȘTIINȚE PEDAGOGICE

ANUL XXIV Nr. 8 AUGUST 1975

IAN. 2022

CUPRINSUL

Constantin Crișan — Nețărmuritul eroism 3
Rodica Ciurea — Înnoirea învățământului — cerință imperioasă a epocii contemporane 5
Valeria Barbu — Rolul disciplinelor biologice în educarea ateist-științifică a elevilor 10
Vladimir Krasnaseschi — Evaluarea eficienței perfecționării profesionale 14
Emil Bâldescu — Relația inspector-director-profesor 18

PERFECȚIONAREA TEHNOLOGIEI DIDACTICE

Iftime N. Nesfîntu — Organizarea conținutului informațional în viziunea sistemică — premisă importantă a modernizării învățământului chimiei . . . 23
Silviu Cercea — Modalități de integrare a documentelor Congresului al XI-lea al P.C.R. în predarea științelor sociale 29
D. Rimer — Elemente de informatică în școala generală 32
Ioan Zlăvog — Caracteristicile desenului infantil 37
Simion Chiș — Fișa de asistență la lecție 44

ÎNVĂȚĂMÎNTUL ÎN CLASELE I-IV

Ion Șerdean
Vica Stoicescu — Verbalizarea liberă, condiție a dezvoltării capacităților de exprimare a elevilor . . . 48
Elena Sauget — Propuneri pentru îmbunătățirea programei de geometrie la clasele primare 52

22918

ŞCOALA ŞI PEDAGOGIA ÎN ALTE ŢĂRI

I. T. Radu — Un instrument util pentru studii comparate — C.I.T.E. 56

Vasile V. Popescu — Perfecţionarea cadrelor de conducere din învăţămînt în R. P. Bulgaria 60

CĂRŢI — IDEI

Lăcrămioara Ciuntu — Înnoirea tehnologiei didactice în treapta a doua a liceului 63

V. Deleanu — O preţioasă călăuză pentru tineretul şcolar 9

Mihai Păstrăguş, Ion Gr. Ion — Studii cu privire la comportamentul adolescentului 64

Gh. Lăzărescu — O ediţie a publicisticii lui Eminescu 63

Andrei Novak — Obiective educaţionale, atitudini şi comportamente 22

Gheorghiţa Fleancu — Simpozionul „Pionieria — şcoala educaţiei patriotice, revoluţionare“ 13

Valeriu Oros — O sesiune ştiinţifică inedită . . . . . .

BREVIAR

ЖУРНАЛ ПО ПЕДАГОГИКЕ НР. 8/1975 г.

Содержание

КОНСТАНТИН КРИШАН, Чрезвычайный героизм ● РОДИКА ЧУРЯ, Обновление образования — острая требовательность современной эпохи ● ВАЛЕРИЯ БАРБУ, Роль биологических дисциплин в научно атеистическом воспитании учеников ● ВЛАДИМИР КРАСНАСЕСКИ, Оценивание эффективности профессионального совершенствования ЕМИЛ БЫЛДЕСКУ, Отношение инспектор-директор-преподаватель ● И. НЕСФЫНТУ, Организование информационного содержания в системном взгляде — важная предпосылка модернизации химического образования ● С. ЧЕРЧА, Средства интегрирования документов XI-го съезда в преподавании общественных наук ● Д. РИМЕР, Элементы информатики в общей школе ● И. ЗЛЭВОГ. Характерности детского рисунка ● С. КИШ, Карточка присутствования на уроке ● И. ШЕРДЯН и В. СТОЙЧЕСКУ, Свободная вербализация, условие развития выразительных способностей учеников ● Е. САУЖЕТ, Предложения для улучшения программы по геометрии в начальных классах И. Т. РАДУ, Полезный инструмент для сравнительных исследований — К.И.Т.Е. ● В. ПОПЕСКУ, Усовершенствование руководительских кадров в образовании Н. Р. Болгарии ● Книги—Идеи.

NEȚĂRMURITUL EROISM

CONSTANTIN CRIȘAN

...Și iar veniră ape tulburi și rele peste pămîntul mănos, peste spicele încărcate de soare și de bucuria oamenilor, peste multe din casele mari ale Familiei noastre — căci ce altceva sînt locurile noastre de muncă socială decît microcosmosuri ale Familiei socialiste ! —, peste multe din casele familiilor noastre luminate de surîsul și chiotul copilăriei, al copiilor noștri.

Și iarăși *spun — căci primăvara cu mîl sălbatic a anului 1970 ne mai stăruie în minte —, în zilele de început ale lui iulie 1975, apoi în zilele următoare — destule — cearcănul insomniei unanime s-a opus ca un zid furiilor oarbe, izgonind apa din locuri în care aceasta nu se insinuase atît de pîclos niciodată. A fost* acesta *un zid al* solidarității comuniste *și al omeniei,* înaltă *expresie a duratei noastre românești și socialiste pe aceste meleaguri. Și pe aceste metereze ale omeniei, ale marelui șantier amenințat pentru o clipă de natură — senină mai întotdeauna dar și mașteră ca acum — se afla la cîrmă, cu ochii deschiși spre toate firidele Refacerii și ale Apărării, cel mai dîrz, cel mai viteaz și cel mai înțelept dintre noi, cel așezat în fruntea noastră de noi toți cu aplauzele inimii deschise și cu siguranța Împlinirii — Președintele Țării, secretarul general al Partidului Comunist Român, tovarășul Nicolae Ceaușescu.*

La chemarea lui, oameni muncii toți au sărit cu mic cu mare pe înălțimile confruntării, apărînd avuția țării, roadele, ideea de continuitate prin dăruire și înaltă responsabilitate. Am spus „cu mic cu mare", așa cum se spune în folclor, în basmele noastre, și-mi dau seama acum că dăruirea tineretului școlar, a uteciștilor, a cadrelor didactice, care a fost și ea — dăruirea — la aceeași înălțime cu a întregului popor, nu a constituit pe deplin obiectul unei binemeritate cronici.

Vom face aici — cu regretul grav că multitudinea aspectelor ne obligă la o fulgerătoare sinteză — o asemenea cronică, din care vrem să se desprindă chenarele aurigene ale aceluiași nețărmurit civism, ale pateticei dăruiri tinere și foarte tinere puse în slujba reașezării *cît mai rapide a oamenilor și lucrurilor... O dăruire care indică în grad înalt, anticipez,* treptele personalizării civice, *ale maturizării conștiinței comuniste a celor mai tineri* cetățeni *ai patriei noastre socialiste.*

Da, în lupta cu apele devastatoare, copii și tineri — chiar și acei care, juridic vorbind, nu se numesc încă cetățeni — au dat dovadă de o puternică personalitate cetățenească, de o atitudine monolitică, conștient solidară în fața luptei, pornind la luptă — așa cum ne arată informația, documentarul nostru pe baza cărora generalizăm acum și aici — fără a aștepta chemarea, apelul, rugămintea, ci din proprie inițiativă și cu toată convingerea matură că locul lor este în fața greului, înfruntînd „dușmanul" care sărise peste treptele școlii, se năpustise uneori pe geamuri, forțase ușile și se lăfăia băltit în fața catedrei...

În asemenea clipe, s-a putut constata nu numai simbolul energiilor unite dar și forța educației noastre socialiste. *Și chiar și în aceste momente — sau poate cu atît mai mult — a fost confruntată, și încă o dată validată,* programa de viață, *de înaltă* educație prin muncă și pentru muncă, *a tineretului nostru școlar.*

Iată, la cele 13 școli inundate din județul Dîmbovița, școli în care apa a stagnat uneori la peste înălțimea de 1 (un) metru, umflînd parchetul, înmuind tencuiala pereților și lăsînd în urmă o groasă pardoseală de mîl, elevii au venit în corpore *și,* cu sculele de la atelierul școlii *și cu ceea ce învățaseră — nu-i vorbă goală aceasta — la orele de pregătire tehnico-productivă, au scos parchetul bucată cu bucată, frumos, cu grijă și calm științific, l-au curățat și l-au așezat la soare să se usuce ; nu vor păși ei din nou, la toamnă, pe luciul pardoselii refăcută acum în momente triste ? În același județ — ca și în celelalte lovite de calamități — aceiași elevi, odată împlinită operația de salvgardare a școlii și bunurilor ei, au plecat în continuare și imediat pe cîmp, alături de părinții lor ; grîul, deja atins de ape dușmane, nu trebuia urgent secerat, despărțit repede de pămînt pentru a lua calea hambarelor ?*

La Ciorogîrla —așa cum aflăm și din foaia volantă „Ciorogîrla", editată în zilele triste, dar eroice ale lui iulie, de „Tribuna școlii" — după ce toți copiii, în

frunte cu profesorii, secretarii U.T.C., conducătorii de unități pionierești, au redat sănătate parchetului și mobilierului școlii, au ieșit apoi pe străzi, au pus mîna pe lopeți, pe greble, pe roabe, au îndepărtat straturi groase de noroi, au refăcut gazonul și au adăugat în plus zîmbetul unei flori, la zîmbetul dăruit al muncii lor cu brațe tinere, dar de pe acum vînjoase.

În altă parte a țării, civismul vîrstei tinere ne oferă o pildă la fel de grăitoare — și regretăm încă o dată că, din noianul de evenimente, toate citabile, trebuie să ne rezumăm doar la cîteva simboluri generalizatoare.

În tabăra de pionieri și școlari de la Ilia, de lîngă Deva, copiii aflați la odihnă, văzînd pericolul iminent al apelor, au uitat brusc odihna, au pus cu toții mîna pe mobilierul școlii în care se aflau, și l-au ridicat la un nivel superior; aceiași copii, transferați apoi la Deva, în oraș — din cauza apelor — mutați așadar la o altă școală, dar urmăriți și aici de apele năvalnice, au întrerupt încă o dată odihna, au reluat imediat operația ridicării la etaje superioare a mobilierului, a transportării și izolării arhivei, a tuturor celorlalte bunuri.

Dar cîte alte aspecte — demne de aura unor dramatice nuvele sau povestiri literare — nu pot fi extrase din zilele bătăliei cu apele ?!

Mă opresc o clipă la un alt simbol al omeniei rezolvată pe loc cu calm și eficiență; înspre taberele de pionieri și școlari de la Gîlma și Dobrești (jud. Dîmbovița), șoseaua fusese „mîncată" de ape pe o porțiune de aproape 1 km și avariată pe o altă porțiune de aproape 12 km. Aprovizionarea cu alimente era astfel tăiată, locul de odihnă fusese asediat așadar de ape și izolat de restul lumii; prin grija educatorilor de aici, prin maturitatea măsurilor lor operative, pericolul a fost îndepărtat pe toată linia și imediat; banda transbordoare de ciment a devenit, urmare hotărîrii organelor de partid, a comandamentului județean împotriva inundațiilor, covorul mișcător pe care hrana, apa au venit nestînjenit spre cele două tabere, asigurîndu-se viața a zeci de oameni de mîine, ai Țării noastre de mîine.

Întîmplări, evenimente, aspecte grave rezolvate matur, evitîndu-se astfel iminența tragicului, firesc în atari situații.

Maturitate și abnegație; dăruirea școlii în slujba școlii și a vieții, a tineretului, a educaților, cum se spune, dar și a educatorilor tineri și vîrstnici din toată țara.

Să dăm date și cifre ?

Cifre, date, aspecte dintr-un panoramic al dăruirii...

Nici o cifră și nici o dată statistică nu pot fi egale prin limbaj cu ceea ce oamenii tineri ai țării, școlarii noștri, dimpreună cu educatorii lor, umăr la umăr, au dovedit în zilele triste ale lui iulie 1975, așezînd peste furia apelor energia lor compactă, curajul civic, inițiativa sufletului și a brațelor tinere.

Iată, mi-am spus, un crîmpei care dă contur și merită pe deplin integrat nețărmuritului eroism al patriei, adus din paginile istoriei prezentului comunist, în memoria noastră cotidiană, pentru a fi transmis mai departe copiilor noștri, copiilor copiilor noștri, asemenea frînturilor de mit ale Mioriței...

Dar, iată, îmi spun pentru a încheia concret că, din aceste pagini ale acelor *zile — să folosim pronumele „de depărtare" ca să uităm dezlănțuirea nedemnă a naturii — se poate alcătui un capitol întreg de viață, de* educație cetățenească *vie și imediată, cu elemente ale certitudinii cunoscute, familiare multora din cursanți. Cui îi revine cinstea de a scrie acest capitol într-un* manual *de educație cetățenească ? Sau să închege o monografie patetică a evenimentului ? Cine știe — se va găsi un condei de talent care să însumeze într-o carte anume cronica înaltă a devenirii cetățenești a tineretului nostru în momentele grele ale lui iulie '75. Dar pînă la o asemenea carte, autorii ei pot fi deopotrivă toate cadrele didactice, toți educatorii noștri care — în dialogurile cetățenești cu subiecții educați — vor trebui să pornească mai puțin de la pragul teoretic și mai mult, și în primul rînd, de la* cota numită Viață. *De la nețărmuritul eroism al patriei, al tuturor, de la mic la mare,* un eroism care — *nu mai e o noutate —* îmbracă tot mai mult în zilele noastre haine obișnuite de lucru.

Dacă aș mai fi profesor-diriginte, așa mi-aș începe ora, cu aceste cuvinte de poveste prezentă sau de povestire, cum vreți s-o numiți. Sau mai degrabă aș da cuvîntul unui elev să-și amintească, să spună cum și-a apărat școala — „care arată parcă mai curată acum ca înainte" — în zilele vacanței.

Așa aș face, dacă aș fi profesor-diriginte...

ÎNNOIREA ÎNVĂȚĂMÎNTULUI — CERINȚĂ IMPERIOASĂ A EPOCII CONTEMPORANE

Conf. dr. RODICA CIUREA

Pornind de la tezele cunoscute, învățămîntul general și liceal trebuie, pe de o parte, să asigure cultura generală, iar pe de altă parte, să-și accentueze funcțiile formative, să modeleze personalitatea, pregătind pentru o educație permanentă și integrînd individul în viața socială, cu multiplele ei implicații. Nu vom face decît să nuanțăm aceste idei, în sensul sublinierii relației între cultura generală și cultura profesională specializată, precum și în sensul adîncirii unor anumite laturi ale învățămîntului formativ. Cultura generală sub aspect subiectiv constituie actul asimilării valorilor spirituale și materiale la nivelul conștiinței individuale. Suportul social al asimilării culturii îl constituie educația, care transformă cultura generațiilor anterioare într-o achiziție individuală, generatoare a unor noi acte creatoare de cultură. Cultura generală, așadar, este scop și mijloc de educație. Scop în măsura în care concentrează efortul educațional, mijloc în măsura în care fondul de cultură generală perfecționează cultura specială, iar pregătirea profesională favorizează autorealizarea individuală pe plan social și dă satisfacție năzuinței spre plenitudine a personalității.

Nivelul tehnicii contemporane impune o educație nouă, acordată noilor exigențe ale muncii productive și ale vieții sociale. Exigențele tehnicii muncii și exigențele dezvoltării umane devin două realități strîns interdependente. „În domeniul învățămîntului și al pregătirii forței de muncă — afirmă cu claritate tovarășul Nicolae Ceaușescu — se impun, de asemenea, măsuri hotărîte pentru a asigura cadrele necesare tuturor sectoarelor de activitate".* Muncitorul de azi nu mai poate fi calificat numai pe baza unei ucenicii practice, deoarece pregătirea profesională impune realizarea a cel puțin 3 condiții : a) o largă cultură generală ; b) o dezvoltare multilaterală și politehnică ; c) o pregătire specială, determinată de profilul profesiunii îmbrățișate.

Valoarea culturii generale pentru pregătirea profesională a tînărului sugerează sensul în care trebuie abordată problema învățămîntului formativ.

Învățămîntul tradițional este supus unui aspru rechizitoriu, recurgîndu-se la comparații dintre cele mai plastice. El apare pentru unii ca o exacerbare a respectului față de litera tipărită, ca o supunere necritică față de carte și manual. Paradoxul lui Bernard Shaw este semnificativ în această ordine de idei : „cititul strică mintea". Iar Claude Bernard, tot atît de categoric, exprimă același lucru : „cea mai mare piedică în calea eforturilor noastre de a învăța este ceea ce cunoaștem și nu ceea ce ignorăm"... „Este ca și cum am cere copilului să memoreze cu fidelitate conținutul cărții de telefon, să zicem, fără a-l învăța *cum* să o utilizeze ori de cîte ori ar avea nevoie". Dar, acestor „reproșuri" adresate tradiției didactice s-ar putea aduce și contraargumente, nu de neglijat. De pildă, se poate riposta printr-o lege psihologică, conform căreia funcția este creată prin exersarea conținutului. „Cum" se realizează și prin „ce". Gîndirea nu poate fi perfecționată printr-un exercițiu steril, ci pe baza acumulării datelor, faptelor care reflectă realitatea adecvat și multilateral. Legea, pentru a putea fi înțeleasă și stăpînită, trebuie să se fundeze pe fapte, să rezulte din ele, sau să se aplice lor.

---

* Nicolae Ceaușescu : *Cuvîntare la încheierea lucrărilor Plenarei comune a C.C. al P.C.R. și Consiliului Suprem al Dezvoltării Economice și Sociale a României*, „Scînteia", din 24 iulie, 1975, p. 3.

însăşi gîndirea creatoare — care peste tot este luată ca argument —nu poate să se afirme în afara funcţiilor conservative, mnemice ale intelectului şi se pare că şansele creativităţii cresc pe fondul unui repertoriu faptic cît mai bogat. Memoria pune la dispoziţia gîndirii un material ce nu o mai reţine, dar cu care ea poate opera mai rapid şi mai uşor. Revenind la exemplul figurat mai sus, memorarea cît mai multor numere de telefon te scuteşte de efortul de a le căuta de fiecare dată. Creierul uman este asemenea unui computer, căruia cu cît i-ai imprimat mai multe date, indicii etc., cu atît mai mari sînt şansele de a găsi răspuns la problemele ce i se pun, cu atît mai eficiente sînt reacţiile sale.

Iată cum, problema culturii generale ca bază a pregătirii tehnico-profesionale diversificate a tineretului se integrează problemei învăţămîntului formativ, alcătuind cele două suporturi de bază ale şcolii.

Şcoala care asigură cultura formativă generală şi specială a tineretului (şcoala generală, liceul real-umanist, liceele de specialitate etc.), nu este o etapă tranzitorie. Ea reprezintă mijlocul principal utilizat de societate pentru a pregăti tînăra generaţie pentru viaţă şi activitatea productivă. În consecinţă, la absolvirea celor 12—13 ani de studii *, adolescentul trebuie să fie capabil să se integreze efectiv şi cît mai rapid în profesiunea pe care şi-a ales-o şi pentru care a fost pregătit. După părerea noastră, pentru a răspunde acestor imperative, învăţămîntul trebuie regîndit atît sub aspectul conţinutului, tehnicii şi tehnologiei didactice, cît şi sub aspectul formelor sale de organizare.

Un învăţămînt contemporan trebuie să parcurgă trei momente : a) învăţămîntul elementar tematic ; b) învăţămîntul integrat diferenţiat ; c) învăţămîntul integrat cu orientare specializată. Prima şi cea de-a doua treaptă acoperă cei 10 ani de studii generale şi obligatorii. Ultima treaptă cuprinde anii III şi IV (eventual V) ai liceelor de specialitate.

Vom încerca să conturăm în linii generale structura, obiectivele şi orientarea metodică a fiecăreia din cele trei menţionate.

Învăţămîntul elementar tematic, acelaşi pentru toţi copiii, nu implică diferenţieri, dar oferă totuşi un teren larg de exersare pe plan comportamental înclinaţiilor încă fluctuante, şi insuficient conturate la această vîrstă. Învăţămîntul elementar este o etapă de tatonare, de căutare, de încercare. Organizarea tematică a conţinutului îi sugerează elevului direcţii de interes, strîns legate de problemele vieţii şi ale realităţii înconjurătoare, pe care acum dirijat se înscrie dar pe care în viitor le va ierarhiza şi selecta independent.

Rolul profesorului şi al obiectelor de învăţămînt fundamentale (scriere, citire, gramatică, aritmetică) este preponderent. Acestora li se alătură activităţi teoretico-practice tematice legate de cunoaşterea naturii (în diversele ei ipostaze), cunoaşterea patriei şi a orizontului geografic, cunoaşterea istoriei patriei, a luptei clasei muncitoare şi a orînduirii socialiste.

Activităţile tematice, în totalitatea lor, obligatorii la nivelul învăţămîntului elementar, trebuie concepute ca activităţi predominant aplicativ-practice, care exersează treptat pe elev în cercetarea naturii, observarea sistematică a fenomenelor, obţinerea unor date experimentale, interpretarea ştiinţifică a rezultatelor obţinute etc. Obiectul intitulat „Cunoştinţe despre natură" încearcă să realizeze această orientare, introducînd în prima parte a fiecărei lecţii descrierea unor activităţi practice pregătitoare. În practica şcolară din păcate se acordă o prea mică importanţă acestui moment, elevii considerînd că lecţia începe după descrierea experimentului, care rămîne astfel estompat şi fără efecte didactice concrete.

Cunoştinţele despre natură se pot introduce în teme ale mediului geografic : studiul rocilor, metalelor, aerului, apei, plantelor şi animalelor fiind legate de analiza formelor de relief, bogăţiilor, economiei patriei, iar unele probleme de ecologie asimilate studiului agriculturii.

---

* Dat fiind faptul că pregătirea pentru intrarea în învăţămîntul superior reprezintă cazul excepţie, ne interesează aci situaţia majorităţii absolvenţilor, care urmează să fie integraţi imediat în viaţa profesională.

La istorie, obiect de sine stătător introdus în clasa a IV-a, conținutul organizat cronologic ar putea fi împărțit în patru teme : cunoașterea trecutului îndepărtat al patriei ; lupta pentru libertate și independență a poporului român ; lupta clasei muncitoare pentru o viață mai bună ; cunoașterea României socialiste. Primele două teme pot fi studiate simultan cu ultimele două, în cadrul fiecărui ciclu respectîndu-se succesiunea cronologică.

Așadar, chiar la nivelul școlii elementare organizarea tematică oferă posibilitatea abordării complexe a unor probleme mai strîns legate de realitatea înconjurătoare și de viața socială.

Mult mai important chiar decît această reorganizare tematică a conținutului unor obiecte specifice claselor I-IV este modul de parcurgere a acestui conținut. Simpla memorare de date și fapte după manual a devenit penibilă nu numai pentru profesor, ci chiar pentru elevul mic. Abundența elementului faptic atrage după sine în mod inevitabil uitarea. Ceea ce rămîne, însă, este interesul și acesta nu se poate cultiva prin simplul act al memorării. De aceea, temele propuse trebuie astfel dezvoltate încît să permită înțelegerea fenomenelor, posibilitatea cercetării lor în continuare, importanța lor pentru prezent și pentru viitor.

Învățămîntul integrat, diferențiat acoperă studiile școlare între clasa a V-a a școlii generale și anul II de liceu. Așa cum arătam într-un articol anterior *, asistăm la o trecere gradată de la predarea tematică la predarea integrată propriu-zisă. Posibilitatea abordării unor teme interdisciplinare practic apare chiar și la nivelul anterior. Pe această treaptă, însă, interdisciplinaritatea devine definitorie studiilor integrate.

Sub aspectul autocunoașterii, elevul preadolescent își definește deja forțele vectoriale ale personalității sale, exprimate în interese, înclinații, aptitudini.

Necesitatea asigurării unui fond de cultură generală la nivelul întregului tineret impune menținerea unor obiecte de învățămînt de bază, organizate sistematic în manieră tradițională.

Însă, necesitatea pregătirii elevului pentru viață și profesiune ridică problema studiilor integrate și diferențiate. În școala generală elevul își conturează orizontul științific, își selectează direcțiile activităților practice, învață să se exprime și să se afirme. De aceea, la această vîrstă elevul nu se simte satisfăcut cu un program șablon și rigid, care nu cedează protestelor sale tacite sau manifeste.

Parcurgerea unui conținut sistematizat conform unei logici care rămîne pentru el mascată sau prea subtilă îl obosește, îi curmă curiozitatea și îi stinge interesul. Năzuința de a se dezvălui pe sine însuși și a-și încerca posibilitățile în acțiuni cu rezultate certe și concrete, naște interesul pentru activitățile cu caracter aplicativ-practic și stimulează efortul independent-creator.

În felul acesta, organizarea conținutului în unități dinamice și complexe cu caracter teoretico-practic răspunde unor necesități de ordin psihologic, care coincid în mod fericit cu unele imperative obiective ale vieții sociale, deosebit de actuale în zilele noastre.

Deși parcurgerea unităților integrate este obligatorie la nivelul unui an școlar, elevul trebuie să aibă libertatea alegerii lor, într-o succesiune care-i apare mai convenabilă în raport cu dinamica intereselor sale de cunoaștere și profesionale. În clasele terminale ale școlii generale, unităților integrate obligatorii li se adaugă un număr limitat de unități facultative la alegere. Spre pildă, unitatea obligatorie a studiului naturii vii, luată ca punct gravitațional al conținutului, poate oferi posibilitatea unor studii suplimentare la alegere de genetică, ecologie, biochimie, biofizică, astrobiologie etc.

Unitățile integrate obligatorii introduc în conținut tendința de sinteză a științei contemporane (tehnologie, biologie, informatică, cibernetică, lingvistică). Unitățile integrate facultative și la alegere reflectă din contră diversificarea și specializarea tot mai nuanțată a multiplelor compartimente ale științei și tehnicii. Interdisciplinaritatea rămîne proprie ambelor categorii.

---

* Vezi : „Revista de pedagogie" nr. 2/1975.

Pentru fiecare unitate integrată profesorul de specialitate prezintă un ciclu de expuneri şi demonstraţii, prin care se asigură introducerea sistematică a elevului în studiul fenomenelor respective. Paralel şi ulterior acestor expuneri pot fi organizate dezbateri, convorbiri, consultaţii săptămînale, individuale sau pe grupe omogene, atît sub aspectul pregătirii, cît şi sub aspectul intereselor manifestate. Cea mai mare parte a conţinutului unei unităţi urmează a fi asimilată prin munca independentă a elevului, care găseşte în laboratoarele, atelierele şi cabinetele şcolare condiţiile observării, exersării şi informării depline pentru parcurgerea unităţii programate sau liber alese. Aprecierea progresului înregistrat se realizează în acest sistem prin utilizarea preponderentă a formelor aplicative şi practice ale verificării.

În fine, *învăţămîntul integrat cu orientare specializată* coincide anilor III şi IV al liceelor real-umaniste şi de specialitate (şi anul V). Deşi pare contradictoriu, liceul real-umanist se impune să ofere şi el şansele unei pregătiri diferenţiate, cu profil specializat. Altfel, acest tip de liceu rămîne în condiţiile de azi un nonsens.

Ceea ce aduce nou liceul este pregătirea teoretică şi practică în vederea exercitării în viitor a unei profesiuni. Nici acum nu se poate renunţa la predarea sistematică a obiectelor fundamentale. În schimb se modifică raportul între unităţile integrate obligatorii şi cele facultative la alegere, în favoarea celor din urmă. În funcţie de orientarea diferenţiată a elevilor, pentru grupe compacte de elevi pot fi introduse şi obiecte speciale — care să centreze în jurul lor unităţi integrate subordonate, obligatorii şi la alegere, în funcţie de evantaiul direcţiilor de specializare posibile. Spre pildă, în jurul unui obiect de învăţămînt cum ar fi cibernetica *, unele unităţi integrate rămîn obligatorii ca : teoria algoritmilor, teoria modelării etc. ; altele însă pot deveni facultative, cum ar fi : cibernetica şi organismele vii, cibernetica şi industria, cibernetica şi arta ; cibernetica şi psihologia etc.

Dacă în etapele anterioare condiţiile create de învăţămînt îl ajută pe elev să se descopere şi să se definească, în aceasta din urmă interesele sale trebuie să se amplifice şi să se stabilizeze în jurul unor dominante, care să-i ofere o motivaţie „forte" activităţii sale de învăţare, orientată spre un domeniu anumit al cunoaşterii umane şi practicii sociale.

Înainte de a încheia, vom zăbovi puţin asupra cîtorva probleme de ordin general, actuale pentru toate cele trei etape analizate. Un prim semn de întrebare se ridică în legătură cu *selecţia unităţilor integrate*. În mod obişnuit, elevul îşi alege studiile determinat fiind de o serie de condiţii obiective şi subiective. Cert este că această selecţie va fi pe de o parte dirijată de interesele şi preocupările elevului, de activităţile sale condiţionate de formaţia sa spirituală (care-i este proprie) şi de structura particulară a aptitudinilor sale intelectuale, exersate în activităţi anterioare.

Pe de altă parte însă, alegerea va fi determinată şi de condiţii obiective, ce ţin de atmosfera epocii, de imperativele pe care societatea le formulează faţă de activitatea individului. Alteori, studiile alese sînt sugerate de alţi factori (părinţi, prieteni, colegi etc.), sau de observaţiile şi experienţa anterioară a elevului.

Insuficienta maturitate intelectuală, manifestată prin lipsa unei motivaţii intrinsece în învăţare, prin oscilaţie şi instabilitatea constelaţiilor preferenţiale etc., atrag atenţia profesorului asupra necesităţii de a pregăti elevul în vederea selectării acelor unităţi, care corespund în maximă măsură realelor sale virtualităţi intelectuale. De aceea, este indicat ca decizia să fie luată de elev după audierea cîtorva din expunerile profesorului, care-l familiarizează cu natura cunoştinţelor şi activităţilor practice, implicate în fiecare din alternativele ce i se oferă.

* În ipoteza introducerii acestei discipline în planul de învăţămînt al liceului real-umanist.

O altă problemă se referă la *natura raporturilor ce se instaurează între profesor și elev* pe fondul sistemului analizat. După cum am amintit, profesorul îl pregătește pe elev și-l susține în luarea unei decizii corecte. Treptat rolul său crește. La început profesorul susține și dirijează desprinderea semnificației fenomenelor studiate, sugerează noi observații, noi surse informative, noi experimente. Ulterior, profesor și elev devin colaboratori, desfășurînd în laboratoare, cabinete și atelier o activitate comună de cercetare, de interpretare și generalizare. În acest efort comun, dar cu sens diferit, elevul învață disciplina muncii intelectuale, învață să subordoneze ideile faptelor, să aibă o atitudine critică și circumspectă față de ipotezele proprii și ale altora, învață să distingă eroarea de adevăr etc.

La rîndul său profesorul are prilejul unui dialog direct cu elevul, care-l va edifica pe baza unor probe certe asupra a ceea ce elevul este și poate.

Un ultim aspect luat în discuție aici are în vedere *condițiile concrete ale școlii* noastre pentru realizarea unui învățămînt integrat eficient.

Fără îndoială, organizarea unităților integrate ridică probleme grave mai cu seamă privind posibilitățile reale ale unei școli de a oferi elevului alternative egale și suficient de plastice, în măsură să-i satisfacă interesele și capacitățile. Un prim pas s-a făcut deja în școala noastră prin reprofilarea liceelor. Dar și în acest caz nu există consecvență cu inițiativele luate. Ceea ce ar urma să se realizeze în ipoteza unui învățămînt integrat este acordarea unei mari libertăți elevului în frecventarea unor unități de conținut facultative, prezente în planul de învățămînt al altor tipuri de licee. În felul acesta nu va fi necesar ca fiecare școală să acopere totalitatea intereselor diversificate ale elevilor săi, ci, pe baza unei colaborări mai largi interșcolare, elevul va putea frecventa o unitate de conținut pe care o prezintă un liceu de specialitate — de pildă — și va oferi la rîndul său elevilor altor școli posibilitatea de a frecventa propriile sale unități.

Dificultățile de orar pot fi evitate prin programarea unităților integrate facultative după-amiază, în zilele comune libere.

Sîntem conștienți de complexitatea și dificultățile pe care le implică transformarea învățămîntului pe baza principiilor expuse. Sîntem, însă, totodată convinși că învățămîntul ne oferă un domeniu al vieții sociale care se cere reconsiderat și pus de acord cu epoca pe care o trăim și care nu așteaptă.

De aceea, o echipă alcătuită din specialiști din cele mai diverse domenii, oameni circumspecți și cu experiență, ar putea să dea viață unui proiect amplu și detaliat, care supus unei dezbateri largi, să poată fi tradus practic în școală. În rîndul cadrelor didactice există multă inițiativă, există cutezanță și entuziasm. Rămîne de dat o formă organizată acestui entuziasm pentru ca el să devină o operă creatoare și utilă.

O PREȚIOASĂ CĂLĂUZĂ PENTRU TINERETUL ȘCOLAR

Dezvoltarea economică, cuceririle tehnico-științifice, progresul permanent al vieții materiale și spirituale, creșterea gradului de informare în toate sectoarele de activitate necesită pregătirea tineretului pentru noile condiții de muncă și viață.

O inițiativă lăudabilă — de altfel nu singura de acest fel — este publicarea lucrării GHID DE ORIENTARE ȘCOLARĂ ȘI PROFESIONALĂ A ELEVILOR DIN JUDEȚUL ARAD, apărută sub egida Inspectoratului școlar județean, Comitetului județean al U.T.C. și Casei corpului didactic a județului Arad.

Datorită faptului că este concepută foarte sistematic și concret, orice elev, indiferent de gradul de școlarizare (primar, liceal, postliceal), poate să se orienteze spre ce muncă profesională să se îndrepte. Ghidul nu se adresează numai elevilor, ci și profesorilor, diriginților, oameni care își aduc o importantă contribuție la îndrumarea tinerilor pentru viață.

V. DELEANU

ROLUL DISCIPLINELOR BIOLOGICE ÎN EDUCAREA ATEIST-ȘTIINȚIFICĂ A ELEVILOR

Lector dr. VALERIA BARBU

În epoca contemporană, dezvoltarea impetuoasă a științelor pe plan mondial, precum și cerințele construirii societății socialiste multilateral dezvoltate în țara noastră, impun găsirea mijloacelor prin care să se realizeze o sporire a eficienței învățămîntului, pe linia pregătirii științifice de specialitate, a formării profilului moral-politic al elevilor, a educării acestora în spiritul concepției științifice despre lume și viață — materialismul dialectic și istoric.

Prin studierea diferitelor discipline biologice, elevii își însușesc noțiunile științifice despre structura și funcțiile organismelor vegetale și animale, precum și a propriului organism, acumulează date și fapte care demonstrează materialitatea lumii vii, unitatea și diversitatea materiei, interdependența fenomenelor, legitatea unor procese, cognoscibilitatea legilor care acționează în natură etc. Astfel, studiul acestor discipline asigură formarea unei concepții despre natura vie și legile ei de dezvoltare, contribuind la formarea unei gîndiri dialectice, la însușirea conținutului științific al noțiunilor filozofice, la educarea lor ateist-științifică.

Biologia, prin explicarea materialistă a fenomenelor din lumea vie și prin gradul mare de generalizare a noțiunilor cu care operează, realizează o strînsă corelare cu filozofia, fapt subliniat de Engels în *Dialectica naturii*, unde menționează teoria celulară și teoria evoluției speciilor, printre cele trei mari descoperiri care au stat la baza elaborării marxismului.

Cunoștințele de biologie acumulate de elevi nu duc, însă, în mod spontan la formarea unei concepții materialist-dialectice despre lume și viață. În istoria biologiei se cunosc numeroase exemple de savanți care au realizat descoperiri valoroase pe linia cunoașterii fenomenelor naturii, dar care au interpretat greșit din punct de vedere ideologic propriile lor descoperiri. De aici, decurge necesitatea de a se scoate în evidență valoarea unor date științifice pentru formarea concepțiilor juste despre fenomenele naturii, în opoziție cu interpretările idealiste.

Studierea principalelor grupe de plante și animale dă posibilitatea să se releve transformările treptate ale organelor și organismelor, legăturile filogenetice dintre viețuitoare, fundamentînd astfel din punct de vedere științific teoria evoluției. Transformările evolutive ale unui organ pot fi înțelese numai în raport cu transformările celorlalte organe și cu transformările mediului de viață. Studiul plantelor, animalelor și omului trebuie să ducă la convingerea că formele actuale de viață sînt rezultatul unui proces îndelungat de evoluție, de la cele mai simple viețuitoare pînă la om. Ideea originii comune a tuturor viețuitoarelor și a legilor comune de dezvoltare duce la concepția despre unitatea lumii vii. Înțelegerea de către elevi a faptului că procesele fundamentale ale vieții sînt comune tuturor ființelor vine, de asemenea, în sprijinul teoriei privind unitatea lumii vii.

Analiza evoluției prin prisma teoriei informației duce la concluzia că acest proces se caracterizează printr-o continuă perfecționare informațională [1]. Perfecționarea este o lege caracteristică evoluției materiei vii. Ea este determinată de interacțiunea cu condițiile de mediu [2].

---

[1] V. Săhleanu, *Chimia, fizica și matematica vieții*, Ed. științifică, București, 1965.
[2] I. Drăghici, *Esența vieții*, Ed. științifică, București, 1972, p. 199.

Unitatea dintre sistemele biologice şi sistemele înconjurătoare trebuie înţeleasă în sensul că viaţa este indisolubil legată de mediul înconjurător, deoarece sursa energetică şi plastică este asigurată de factorii mediului. Unitatea organism-mediu presupune o corespondenţă între organizarea structural-funcţională a organismului şi mediu. Condiţia existenţei organismelor vii este utilizarea factorilor din mediul exterior, dar aceasta presupune o corespondenţă structural-funcţională a organismelor cu factorii mediului pe care îl foloseşte. Condiţiile de mediu fiind în permanentă schimbare şi organizarea structural-funcţională a vieţuitoarelor suferă schimbări corespunzătoare.

Procesul dezvoltării sistemelor biologice este guvernat de legea negaţiei care are un caracter contradictoriu. Selecţia naturală reprezintă o manifestare concretă a legii dialectice a negaţiei în lumea vie [3]. Legea unităţii şi luptei contrariilor, proprie tuturor fenomenelor din natură şi societate, poate fi demonstrată prin numeroase exemple : unitatea contradictorie dintre organism şi mediu, metabolismul — care constituie esenţa mişcării biologice — cu cele două laturi contradictorii : anabolismul (asimilaţia) şi catabolismul (dezasimilaţia) ce se desfăşoară conform specificului biochimic al diferitelor organisme ca rezultat al adaptării la mediu.

Studierea organismelor vegetale şi animale, inclusiv a omului, oferă numeroase prilejuri pentru a se evidenţia interdependenţa fenomenelor biologice. Aşa de pildă, sistemul endocrin este constituit din mai multe glande diferite ca structură şi funcţie, care secretă hormoni cu structură proprie, însuşiri fizico-chimice diferite şi exercită în organismul omului o acţiune specifică. Funcţionarea sistemului este posibilă numai pe baza unei strînse interrelaţii hormonale.

Într-un organism viu, diversele organe şi funcţiile lor sînt subordonate întregului. Analiza relaţiilor materialist-dialectice dintre întreg şi parte arată că părţile nu sînt legate mecanic între ele, ci îndeplinesc o anumită funcţie în cadrul unui sistem şi deci întregul trebuie înţeles ca o unitate funcţională [4].

Engels arată că „toată natura organică constituie o dovadă permanentă a identităţii sau inseparabilităţii dintre formă şi conţinut. Fenomenele fiziologice, forma şi funcţia se condiţionează una pe alta" [5].

Scoţînd în evidenţă, ori de cîte ori este posibil, interdependenţa dintre structură şi funcţiile diverselor organe (forma membrelor şi modul de mişcare, structura florilor şi modul de polenizare, structura celulelor şi funcţiile acestora, structura frunzelor şi funcţiile lor etc.), influenţa factorilor de mediu asupra proceselor fiziologice, interdependenţa dintre organisme şi mediul de viaţă etc., se formează la elevi obişnuinţa de a căuta şi a-şi explica legăturile reale dintre diferite obiecte şi fenomene, se dezvoltă capacitatea de a sesiza caracterul legic al fenomenelor din natură şi a conexiunii universale.

Elevii trebuie să ajungă la convingerea că legile ce acţionează în natură pot fi cunoscute de om şi aplicate în practică pentru transformarea naturii în interesul societăţii. Cunoaşterea nu este ceva finit, ea se perfecţionează mereu ; odată cu progresul societăţii, al ştiinţei, perfecţionîndu-se şi posibilitatea de cunoaştere.

Studierea sistemului nervos în cadrul anatomiei şi fiziologiei omului permite adîncirea problemei relaţiei dintre materie şi conştiinţă, elevii convingîndu-se de primordialitatea materiei în raport cu conştiinţa, deoarece conştiinţa este o funcţie a creierului uman, iar omul a apărut ultimul pe scara evoluţiei vieţuitoarelor. Conştiinţa este deci cea mai înaltă formă de reflectare subiectivă a lumii obiective. Se ajunge la înţelegerea că reflectarea, care este proprie întregii materii, se complică treptat odată cu evoluţia lumii vii şi cu dezvoltarea sistemului nervos pînă la structura complexă a creierului uman. Studiul aprofundat al acestui capitol trebuie să ducă la înţelegerea materialităţii proceselor nervoase, a ba-

---

[3] Idem, p. 204.
[4] N. Botnariuc, *Organizarea şi evoluţia materiei vii*, Editura ştiinţifică, Bucureşti, 1967, p. 13.
[5] Fr. Engels, *Dialectica naturii*, 1954, p. 315.

zei materiale a proceselor psihice, a conştiinţei, combătîndu-se, cu această ocazie, teoriile idealiste cu privire la sufletul imaterial. Este important să se sublinieze faptul că raportul dintre conştiinţă şi materie reprezintă problema fundamentală a filozofiei şi modul cum este interpretat acest raport de filozofii idealişti.

Biologia generală, folosind cunoştinţele dobîndite la alte discipline biologice, precum şi cunoştinţele furnizate de filozofie, scoate în evidenţă legile generale ale organizării materiei vii, ale mecanismelor proceselor evoluţiei biologice, contribuind astfel la formarea unei concepţii ştiinţifice materialist-dialectice şi, totodată, a unei gîndiri ştiinţifice evoluţioniste.

Concepţia materialistă despre lume se realizează treptat, pe măsură ce elevii acumulează datele ştiinţifice necesare care să le lărgească puterea de înţelegere a faptelor şi să le permită elaborarea generalizărilor filozofice. Formarea concepţiei materialist-dialectice despre fenomenele naturii reprezintă veriga principală în educaţia ateistă. Toate disciplinele biologice oferă argumente de necontestat pentru combaterea misticismului şi creaţionismului, însă pot deveni argumente temeinice în acest sens numai dacă sînt analizate de pe poziţiile materialist-dialectice. În epoca contemporană adepţii idealismului încearcă să-şi argumenteze tezele pe baza datelor ştiinţifice, adesea chiar pe aceleaşi date care reprezintă principalele dovezi despre materialitatea lumii vii, dîndu-le însă o interpretare falsă. Astfel, de pildă, în problema originii vieţii, evidenţierea faptului că substratul material al corpurilor vii, cît şi al celor lipsite de viaţă este asemănător în ceea ce priveşte calitatea elementelor chimice, adevăr demonstrat de ştiinţă încă de multă vreme, şi care fundamentează de fapt ideea de materialitate şi unitate a lumii, a constituit un punct de sprijin şi pentru interpretări idealiste. Idealiştii spun că din moment ce aceleaşi elemente chimice în afara organismului nu au proprietăţi vitale, iar organismele vii posedă aceste proprietăţi, înseamnă că ele nu sînt proprietăţi ale materiei şi deci se datoresc unor forţe imateriale, unor forţe creatoare.

Există, desigur, deosebire mare între materia vie şi cea lipsită de viaţă, deosebire care poate fi explicată în prezent foarte clar de pe poziţiile materialist-dialectice. Teoria sistemelor dă posibilitatea să se explice cauza apariţiei însuşirilor noi în materia vie, inexistente în materia nevie. Conform teoriei sistemelor, elaborată de L. von Bertalanffy, sistemul este definit ca un ansamblu de elemente aflate în interacţiune[6]. Se subliniază, astfel, importanţa deosebită pe care o are interacţiunea dintre elementele unui sistem, dintre părţile componente în determinarea calitativă a sistemului. Deci, cauza trebuie căutată în interiorul sistemului şi nu în afara lui. Engels spune în *Dialectica naturii* că „interacţiunea este adevărata *causa finalis (cauză finală) a lucrurilor*“[7]. Atomii care intră în constituţia sistemului viu sînt aceiaşi care se găsesc şi în sistemele nevii. Ceea ce deosebeşte sistemul viu este structura elementelor chimice care generează proprietăţi noi neîntîlnite în materia nevie.

Studierea unor grupe de vieţuitoare ca : virusuri, bacterii, ciuperci, viermi, insecte etc., dă posibilitatea, de asemenea, să se abordeze şi probleme menite să contribuie la educaţia ateistă a elevilor. Astfel, studiindu-se speciile care produc boli la plante, animale şi om, se formează la elevi o concepţie ştiinţifică cu privire la cauzele bolilor şi căile de pătrunde în organism, scoţîndu-se în evidenţă, cu această ocazie, deosebirea dintre metodele ştiinţifice de combatere a bolilor şi metodele utilizate de biserică, de oamenii neinstruiţi. Invazia lăcustelor era prezentată de preoţi ca o „pedeapsă dumnezeiască“, iar pentru izbăvire se făceau slujbe religioase. În Biblie se pomeneşte adesea de boli ale plantelor ca : tăciuni, rugini care provocau mari pagube culturilor de cereale aducînd foametea în unele regiuni. Tot în Biblie se aminteşte despre mană, umflături şi păliri, iar în cărţile sacre indiene se menţionează arsura orezului. Cauzele adevărate ale acestor boli nu erau cunoscute, ele fiind considerate ca o pedeapsă trimisă de Dumne-

[6] L. Bertalanffy, *Problems of Life*, New York, 1960.
[7] Fr. Engels, *Dialectica naturii*, Ed. politică, Bucureşti, 1959, p. 213.

zeu pe pămînt. Multe secole, singurele măsuri pentru înlăturarea bolilor erau rugăciunile, slujbele religioase, descîntecele şi vrăjile. Aceste practici nu au dispărut complet nici în zilele noastre şi de aceea este necesar ca profesorul de biologie să urmărească îndeaproape modul cum elevii îşi însuşesc problemele de bază, problemele cheie, pe care se sprijină întreaga concepţie ateistă.

Problemele pe care le abordează biologia generală (organizarea materiei vii, apariţia vieţii pe pămînt, evoluţia vieţii, originea omului) dau posibilitatea să se clarifice la un nivel superior, fenomene care vin direct în sprijinul educaţiei ateiste. Nu este, însă, suficient ca elevul să memoreze datele din manual şi să le reproducă apoi mecanic. Profesorul de ştiinţele naturii trebuie să urmărească o înţelegere profundă din partea elevilor a tuturor proceselor studiate şi a cauzelor obiective care le determină.

Disciplinele biologice cu multiplele lor valenţe educative îşi sporesc eficienţa prin aplicarea în procesul instructiv-educativ a unor metode moderne (problematizare, învăţare prin descoperire) care asigură caracterul activ al învăţării, însuşirea conştientă a cunoştinţelor, aprofundarea lor. Corelat cu metodele moderne de învăţămînt trebuie dezvoltat la elevi spiritul experimental. În acest sens, lucrările de laborator dau posibilitate elevilor să vină în contact direct cu fenomenele studiate, permit verificarea datelor, însuşirea mai temeinică şi într-un timp mai scurt, prin efort propriu, a cunoştinţelor ştiinţifice noi, asigurîndu-se totodată dezvoltarea spiritului de observaţie, de cercetare, însuşirea unor deprinderi de muncă independentă, dezvoltarea gîndirii logice. Metoda experimentală este metoda ştiinţifică prin care se scutură jugul teologiei *.

Profesorul de biologie în întreaga sa activtiate didactică trebuie să creeze condiţii pentru clarificarea tuturor problemelor menite să contribuie la formarea unei concepţii ştiinţifice despre lume şi viaţă, astfel încît elevii să fie convinşi de adevărurile însuşite, să poată propaga cunoştinţele ştiinţifice în rîndurile persoanelor cu vederi retrograde, să aibă o atitudine militant-ateistă şi de respingere a manifestărilor mistice.

* Claude Bertrand, *Introducere în studiul medicinei experimentale*, Editura ştiinţifică, Bucureşti, 1958, p. 110.

SIMPOZIONUL „PIONIERIA — ŞCOALĂ A EDUCAŢIEI PATRIOTICE, REVOLUŢIONARE"

În zilele de 24—25 mai a.c. a avut loc la Constanţa un interesant simpozion cu tema „Pionieria — şcoală a educaţiei patriotice, revoluţionare", dedicat celei de-a III-a Conferinţe naţionale a Organizaţiei Pionierilor, proiectată pentru toamna acestui an. Punînd accent pe valorificarea experienţei pozitive în domeniul educaţiei pionereşti acumulate la nivel de judeţ, această manifestare metodico-ştiinţifică a fost concepută în două etape. Prima etapă s-a desfăşurat în martie, în cîteva centre din judeţ, pentru a oferi unui număr cît mai mare de cadre didactice, comandanţi-instructori, prilejul să participe la lucrări. Cea de-a doua etapă a constituit-o simpozionul propriu-zis, care a selecţionat cele mai reuşite comunicări susţinute în faza anterioară. Simpozionul a beneficiat de prezenţa tovarăşului Vasile Vîlcu, secretar al Comitetului judeţean Constanţa al P.C.R., care a salutat participanţii şi a subliniat sarcinile mari pe care Congresul al XI-lea al partidului le pune în faţa tuturor educatorilor.

La lucrări au participat tovarăşul V. Radulian, preşedintele C.N.O.P., cercetători, inspectori şcolari, cadre universitare, reprezentanţi ai presei, cadre didactice — comandanţi instructori cu experienţă, directori ai caselor pionierilor, activişti ai Organizaţiei Pionierilor şi U.T.C.

Secţia dedicată rolului comandanţilor-instructori în educaţia patriotică a pionierilor şi şcolarilor, ca şi secţia privind contribuţia activităţii din cercuri, cluburi, formaţii şi expediţii pioniereşti la formarea conştiinţei şi conduitei patriotice a elevilor au dezbătut interesante probleme de conţinut şi metodă. Între acestea menţionăm : documentele de partid, izvor nesecat de inspiraţie pentru continua perfecţionare a activităţii politico-educative pioniereşti ; educaţia ateist-ştiinţifică a copiilor în cadrul pionieriei ; presa pionierească — important mijloc de educare patriotică a copiilor ; dezvoltarea autoconducerii în condiţiile diferenţierii activităţii pioniereşti după criteriul vîrstei ; funcţia politico-metodică a Casei pionierilor ş.a.

Concomitent cu cele două secţii pentru adulţi a funcţionat şi secţiunea copiilor, unde în scurte prezentări şi dezbateri s-au relevat importante acţiuni iniţiate de pionieri şi metode specifice folosite cu succes de activul pionieresc. Secţia pentru pionieri n-a urmărit prezentarea în sesiune a unor referate, ci realizarea unui util schimb de experienţă la nivelul copiilor. Acest element de noutate în organizarea simpozioanelor a fost susţinut de expoziţia judeţeană a cercurilor pioniereşti, al cărei vernisaj a avut loc în prima zi a simpozionului, de gala filmului metodic pionieresc şi de activtăţile cultural-artistice organizate în perimetrul Parcului pionierilor din localitate.

Dr. GHEORGHIŢA FLEANCU

EVALUAREA EFICIENȚEI PERFECȚIONĂRII PROFESIONALE

Dr. VLADIMIR KRASNASESCHI

I. *Semnificația evaluării în cadrul ridicării nivelului profesional al personalului.* Ridicarea nivelului profesional cu ajutorul programelor (stagiilor) de perfecționare este destinată să contribuie la realizarea obiectivelor atribuite diferitelor unități (întreprinderi, instituții), în cadrul diviziunii socialiste a muncii. Prin dezvoltarea abilităților, prin îmbogățirea sau împrospătarea bagajului de cunoștințe și a experienței de specialitate a lucrătorilor, programele de perfecționare urmăresc să asigure reducerea cheltuielilor și a prețului de cost, ridicarea producției și a productivității muncii, sporirea randamentului, îmbunătățirea calitativă a produselor și serviciilor, creșterea eficienței economice. Ca și celelalte componente ale politicii personalului, perfecționarea cadrelor constituie un instrument pe care conducerea unei unități îl are la îndemînă în vederea dezvoltării și îmbunătățirii întregii activități a acesteia.

Evaluarea perfecționării profesionale este, de asemenea, o funcție pe lîngă conducerea unității și ea constă în controlul prin retroacțiune asupra îndeplinirii obiectivelor. În oricare sistem dinamic de decizii, așa cum este cazul tuturor organizațiilor în dezvoltare și al majorității acțiunilor lor, inclusiv al celor de perfecționare, evaluarea își îndeplinește rolul, dacă este continuă, adică dacă are loc atît în cursul desfășurării unui program, cînd poate determina corectări din mers ale deciziilor inițiale, cît și în momentul final, în care, după estimarea rezultatelor globale, se adoptă noi proiecte. Principiile, criteriile și metodele de evaluare sînt necesare organizării și conducerii acțiunilor de perfecționare, deoarece cu ajutorul lor se pot obține indicații semnificative cu privire la eficiența acesteia, ceea ce permite o mai temeinică programare și ordonanțare a viitoarelor stagii și cursuri de sensibilizare, informare, împrospătare, reciclare, policalificare, recalificare.

Din experiența de la noi, ca și din literatura de specialitate, reiese că, în actualul stadiu al tehnicilor de evaluare, măsurările cantitative de mare exactitate rămîn încă un model ideal. În aceste condiții, important este ca, pentru moment, tehnica evaluării să dea posibilitatea unei analize organizate și sistematice a programelor de perfecționare, adică a *condițiilor* în care se desfășoară acestea, precum și a *rezultatelor* obținute de participanți.

II. *Evaluarea condițiilor.* În evaluarea de ansamblu a programelor de perfecționare, gradul de reușită, materializat în rezultatele obținute de cursanți, se cere raportat la condiții, pentru ca deciziile de ameliorare să poată opera concomitent asupra efectelor și a cauzelor. Dintre condițiile supuse evaluării se cuvin a fi menționate cu prioritate următoarele :

Rigoarea cu care au fost determinate cerințele de ridicare a nivelului profesional al lucrătorilor (funcțiile și specialitățile cuprinse în programe) și oportunitatea programelor, în lumina cerințelor (tipurile de programe pe nivele și specialități). În acest scop, se evaluează, prin analiză, în primul rînd studiile anterioare acțiunii de perfecționare. Rezultatul evaluării va fi pozitiv, dacă aceste studii au fost întocmite în așa fel, încît să scoată în evidență : profilul unității, structura sa organizatorică, relațiile funcționale din cadrul structurii, categorii de personal existente în unitate ; operațiile efectuate de lucrători (activități de bază și auxiliare, profile și specialități necesare pentru îndeplinirea scopurilor unității, trans-

formările intervenite recent în domeniile respective de cunoştinţe) ; situaţia personalului (nivel de instruire, nivel de calificare, nivel de informare în specialitate, abilităţi) ; interesele, aspiraţiile şi motivaţiile lucrătorilor, legate de perfecţionare.

O deosebită importanţă prezintă *evaluarea obiectivelor.* Primul criteriu în această privinţă îl constituie claritatea, ţinînd seama de faptul că obiectivele dirijează în mod normal acţiunea de perfecţionare, cît şi evaluarea rezultatelor. Al doilea criteriu rezidă în defalcarea pe subobiective, precum şi în precizarea, pentru fiecare subobiectiv, a activităţilor necesare (profile de cursuri, metode de perfecţionare) şi a „producţiei" urmărite (număr de lucrători participanţi la stagii).

Corectitudinea modului de a planifica acţiunile de perfecţionare (durata şi perioada programelor). Principalul criteriu de evaluare în această privinţă este cuprinderea într-o structură unitară a următoarelor elemente : necesarul de perfecţionare în calificări (specialităţi), pe număr de lucrători, pe funcţii şi profile ; obiectivele pe nivele de pregătire, nivele ierarhice, funcţii şi profile, pe tipuri şi conţinuturi ale perfecţionării ; conţinutul (cunoştinţele şi capitolele pe fiecare disciplină) ; răspunderile atribuite în cadrul organizării, desfăşurării, controlului şi îndrumării perfecţionării ; numărul şi provenienţa instructorilor (din unitate sau din afară) ; mijloace materiale şi băneşti alocate ; calendarul programului.

Gradul de înţelegere şi claritatea cu care au fost definite rolul şi sarcinile unităţii, modul cum sînt ele respectate. Dintre indicatorii de evaluare în această privinţă menţionăm : trimiterea instructorilor proprii la cursuri speciale de pregătire ; aplicarea organizată, sistematică a măsurilor necesare pentru folosirea în activitatea profesională a cunoştinţelor noi, achiziţionate la cursurile de perfecţionare ; contribuţia nemijlocită la elaborarea programelor ; stimularea lucrătorilor care obţin rezultate bune în timpul şi după încheierea stagiului de perfecţionare.

Conţinutul şi metodele. Evaluarea conţinutului lucrează cu următoarele criterii : concordanţa cu nevoile de perfecţionare actuale şi de perspectivă ale unităţii şi cu specificul activităţii acesteia ; aplicativitatea la problemele profesionale curente ; coeficientul de noutate şi de actualitate în raport cu evoluţia tehnicii şi tehnologiei ; elasticitatea (capacitatea de adaptare la diverse categorii de programe şi de cursanţi) ; unitatea, gradul de structurare în jurul unei teme centrale ; respectarea raporturilor logice dintre capitole.

În privinţa metodelor, principalii parametri de luat în considerare cu prilejul evaluării sînt accesibilitatea, în raport cu nivelul de cunoştinţe şi abilităţi pe care îl atinseseră cursanţii la începutul programului de perfecţionare şi atractivitatea, capacitatea de a trezi şi menţine interesul şi atenţia participanţilor. O deosebită atenţie merită a fi acordată evaluării gradului de folosire a materialului ilustrativ, noutăţii şi pertinenţei bibliografiilor puse la dispoziţia cursanţilor, numărului şi caracterului adecvat al exerciţiilor şi temelor aplicative. Utilitatea, interesul şi atractivitatea programelor de perfecţionare sînt evaluabile prin frecvenţa participanţilor, cît şi prin investigaţia directă a opiniilor şi aprecierilor lor cu privire la modul de sistematizare a conţinutului, planificarea cursurilor, caracterul adecvat sau inadecvat al temelor, aplicativitatea acestora, raportul dintre teoretic şi practic, nivelul de pregătire al instructorilor.

III. *Evaluarea rezultatelor.* Rezultatele programelor de perfecţionare se materializează şi se manifestă la nivelul individului şi al grupului de muncă. La nivelul individului, criteriile de evaluare a ridicării nivelului profesional se grupează în : cantitate de cunoştinţe şi deprinderi noi sau consolidate, modificări pozitive în atitudinea faţă de muncă şi de colectiv, acceptarea programului. Efectele perfecţionării asupra grupului de muncă se manifestă prin gradul de participare colectivă la organizarea şi desfăşurarea procesului tehnologic, mărirea productivităţii muncii, îmbunătăţirea calităţii produselor, înlăturarea operativă a neajunsurilor.

Din punctul de vedere al momentului cînd se aplică, metodele şi tehnicile de evaluare pot fi clasificate în patru categorii : 1) înainte de începerea programului ; 2) în cursul desfăşurării acestuia ; 3) la încheierea programului ; 4) la o perioadă după încheiere.

1) Pretestarea viitorilor participanți la programele de perfecționare este destinată să evalueze nivelul lor de cunoștințe și abilități, în raport cu cel necesar, pe locurile de muncă respective, în condițiile revoluției științifico-tehnice. Instrumentul prin care se realizează o astfel de evaluare constă dintr-o fișă individuală unde, pentru fiecare operație și sarcină de muncă (tehnologică, organizatorică, norme de calitate, probleme de protecția muncii și tehnica securității, cunoștințe și abilități necesare), se acordă viitorului cursant un calificativ. Fișa se completează cu concursul serviciilor și factorilor ierarhici, iar scopul său constă în a furniza informații necesare pentru planificarea perfecționării. În același timp, personalul de perfecționare (instructori, experți) evaluează nivelul de cunoștințe și abilități al cursanților, în raport cu conținutul planificat al programului, folosind în acest scop probe scrise și probe practice. Probele scrise se prezintă sub forma unor chestionare, prin care se solicită răspunsuri la anumite întrebări de cunoștințe, completarea unor scheme tehnice din care lipsesc anumite elemente componente, definirea unor noțiuni, rezolvarea unor probleme. Probele practice constau în rezolvarea unor probleme concrete, în situații reale sau simulate de muncă.

2) Probe practice și scrise se aplică și în cursul desfășurării programelor de perfecționare, vizînd secvențele de conținut de care participanții au luat cunoștință. Frecvența administrării acestor probe trebuie calculată în așa fel, încît să nu provoace perturbări în activitatea perfecționării, dar să și ofere posibilitatea unei aprecieri obiective a progreselor înregistrate, în vederea înlăturării deficiențelor și îmbunătățirii programului în ansamblu. În aceeași ordine de idei, utile sînt și chestionarele de opinie, care, în cazul de față, mai poartă și denumirea „de satisfacție". Rolul lor este de a pune în lumină părerea participanților despre calitățile și defectele conținutului, metodelor, comportării și competenței instructorilor.

3) Pentru evaluarea din momentul de încheiere a programelor de perfecționare se utilizează tot probe scrise, probe practice și chestionare de satisfacție, cu deosebirea că de astă dată ele vizează întreaga activitate, de la începutul și pînă la sfîrșitul stagiului. În vederea calificativului final, se au în considerare notările parțiale și finale de la probele scrise și de la probele finale, precum și aprecierile instructorilor cu privire la activitatea desfășurată de cursanți în seminarii și în grupurile de lucru, modul lor de exprimare, spiritul de observație, capacitatea de a raționa, punctualitatea la cursuri și lucrări practice. Numărul și natura însușirilor apreciate variază în funcție de profilul profesional al participanților și al programelor.

4) Evaluarea ulterioară încheierii programelor de perfecționare se realizează în două etape: a) la aproximativ două săptămîni și b) la 4—6 luni după ce cursanții s-au înapoiat pe locurile de muncă. O primă metodă de evaluare constă în a stabili, cu ajutorul șefului ierarhic, calificativele pentru cunoștințele și abilitățile fiecărui lucrător care a terminat un curs de perfecționare și apoi a compara aceste calificative cu cele din fișa anterioară începerii acțiunii de perfecționare. Cu acest prilej se iau în considerare elemente de evaluare ca: nivelul calitativ al operațiilor executate, capacitatea de rezolvare a problemelor tehnice, rezistența la efort, acordul între abilități și cerințele locului de muncă.

O metodă mai operativă constă în a cere șefului ierarhic să indice pentru fiecare lucrător, în raport cu cerințele locului de muncă: cunoștințele teoretice generale și de specialitate, cunoștințele practice generale și de specialitate, performanțele cantitative și calitative. Simultan se cere și foștilor cursanți să răspundă la un astfel de chestionar. Media generală a calificativelor acordate de organul ierarhic marchează coeficientul și persistența progresului determinat de perfecționare, iar media generală a aprecierilor făcute de foștii cursanți pune în evidență măsura în care acceptarea programului și satisfacția trezită de aceasta persistă în timp. Anchetele de apreciere printre foștii cursanți pot să îmbrace și alte forme, cum sînt: chestionarele privind calificativul acordat conținutului, modului de prezentare și utilității programului, cele care se referă la nivelul cursului în comparație cu așteptările inițiale ale participanților, sau cele mai directe, care pun întrebări despre satisfacțiile aduse de curs în raport cu interesele și perspectivele profesionale și materiale.

IV. *Diferenţierea evaluării.* Deşi evaluarea are o serie de principii şi criterii generale, în cadrul acestora există şi diferenţieri, mai ales din punctul de vedere al nivelului de cunoştinţe şi abilităţi exigibil participanţilor, în funcţie de nivelul pregătirii lor şi de poziţia în unitate.

1) Pentru cadrele cu pregătire superioară : dacă îndeplinesc funcţii de conducere, evaluarea perfecţionării se bazează în special pe jocuri de simulare, studii de caz, analize de diagnostic, proiecte ; dacă îndeplinesc funcţii de concepţie, cele mai indicate mijloace de evaluare sînt exerciţiile, aplicaţiile, proiectele, comportamentul la reuniunile de lucru ; dacă îndeplinesc funcţii de execuţie, evaluarea poate folosi probele de cunoştinţe, probele practice, precum şi aprecierile şefilor ierarhici.

2) Pentru cadrele de pregătire medie şi elementară, se aplică aceleaşi probe ca şi la cadrele cu pregătire superioară şi cu funcţii de execuţie, dar cu condiţia ca nivelul lor să corespundă nivelului participanţilor. Se foloseşte, de asemenea, analiza directă a activităţilor pe locul de muncă, efectuată de către instructorul de perfecţionare asistat de şeful profesional ierarhic.

Anchetele de satisfacţie se folosesc în toate cazurile, cu condiţia ca modul de formulare a întrebărilor să fie adaptat fiecărui nivel de instruire în parte.

BIBLIOGRAFIE

1. J. L. Birien, Y. Escande, J. P. Mignot, *Gestion pratique de la formation continue dans l'entreprise*, Paris, Entreprise moderne d'édition, 1973.
2. C. Chirvase, *A.B.C.-ul perfecţionării profesionale*, „Perfecţionarea pregătirii profesionale", 3—4, 1972.
3. M. Cordery, *Evaluation of External Supervisory Courses*, „Industrial Training International", 6, 6, 1971.
4. D. Ph. Cote, *Measuring Rezultats of Supervisory Training*, „Trainnig and Development Journal", 23, 11, 1969.
5. P. Demarne, *Le perfectionnement des cadres en France et aux Etats-Unis*, Paris, Entreprise Moderne d'Edition, 1965.
6. P. H. Giscard, *Perspectives actuaelles sur le perfectionnement du personnel en cours de carrière*, „Revue française de psychologie", 4, 1970.
7. Vl. Krasnaseschi, *Politica şi practica perfecţionării personalului în unităţile instituţionale*, „Revista de pedagogie", 7, 1971.
8. Vl. Krasnaseschi, C. Birzea, C. Olareanu, *Definirea criteriilor de evaluare a eficienţei perfecţionării profesionale*, Bucureşti, Institutul de ştiinţe pedagogice, 1974.
9. R. J. Lester, *Criteria for Evaluating Taining Materials*, „Training and Development Journal", 25, 8, 1971.
10. * * * *Planificarea şi raportarea activităţii de perfecţionare a lucrătorilor din unităţile socialiste*, „Perfecţionarea pregătirii profesionale", 3—4, 1972.
11. J. Wolfe, *Evaluating the Training Effort*, „Training and Development Journal", 25, 11, 1971.

În prima jumătate a lunii iunie a.c. ne-a vizitat ţara, la invitaţia Institutului de ştiinţe pedagogice, PROFESORUL ELVEŢIAN RENÉ JOTTERAND, SECRETAR GENERAL AL DEPARTAMENTULUI INSTRUCŢIUNII PUBLICE DIN CANTONUL GENEVA. Revenit în România după o primă vizită întreprinsă în 1964, profesorul Jotterand s-a interesat de probleme ale cercetării pedagogice, ale diferitelor tipuri de şcoli, ale perfecţionării personalului didactic etc. Profesorul Jotterand a prezentat în faţa cercetătorilor Institutului de ştiinţe pedagogice o expunere pe tema „Ciclul de orientare în învăţămîntul secundar din Geneva".

* * *

În aceeaşi lună am primit în vizită de documentare şi schimb de experienţă pe dr. WTADYSLAW STODKOWSKI, ŞEFUL SECŢIEI DE INFORMARE PEDAGOGICĂ DIN INSTITUTUL DE CERCETĂRI PEDAGOGICE DIN VARŞOVIA, specialist în probleme de didactică a literaturii. Oaspetele polonez a purtat discuţii cu cercetători ai Institutului de ştiinţe pedagogice, cu conducerea Institutului central de perfecţionare a personalului didactic, a Editurii didactice şi pedagogice.

RELAȚIA INSPECTOR—DIRECTOR—PROFESOR

EMIL BÂLDESCU

„Dacă toți directorii de școli și-ar face pe deplin datoria, n-ar mai fi nevoie de inspectori școlari" — este ideea care mi-a stîrnit interesul pentru studierea relației inspector-director-profesor. Folosită din dorința de a încuraja, aprecierea a fost bine primită de către mulți conducători de școli, ea exprimînd un adevăr. Elogierea rolului directorilor a întîmpinat însă rezerva unor profesori și, mai ales, a unor inspectori, pentru că evidențierea directorilor în această manieră a fost interpretată ca subapreciere a rolului inspectorilor și profesorilor. Dialogul cu numeroși membri ai corpului didactic m-a invitat la o analiză de ansamblu a relației, cu cei trei termeni ai săi, luînd ca punct de reper răspunsurile inspectorilor școlari din județul Hunedoara, la următorul chestionar: 1) Caracterizați un director de școală bun. 2) Caracterizați un director de școală necorespunzător. 3) Ce urmăriți cu prioritate, în activitatea directorilor? 4) Cu ce acțiune începeți inspecția? 5) Cu ce acțiune încheiați inspecția? 6) Pe ce căi cunoașteți activitatea directorilor? 7) Criticați directorii în fața profesorilor? 8) Profesorii critică directorii în fața inspectorilor? 9) Ați avut conflicte cu vreun director de școală? 10) Cum credeți că vă apreciază directorii?

Relația inspector-director-profesor există de cînd au intrat în conexiune cei trei termeni și a evoluat odată cu progresul învățămîntului.

Desigur, una era relația inspector-director-profesor în penultimul deceniu al secolului trecut (1883), cînd s-a introdus pentru prima oară controlul în școala românească, și alta este relația, în deceniul al 8-lea al secolului nostru, cînd răspunderea școlii față de societate este incomparabil mai mare.

Care sînt proprietățile relației și modificările ce au loc în cadrul acestora?

1. *Relația de muncă.* Școala a fost concepută de la înființarea ei ca o instituție lucrativă, chiar dacă ea n-a corespuns, totdeauna, tuturor așteptărilor.

În etapa actuală, școala noastră este definită ca factorul principal de educare și formare a tinerei generații, a omului în general. Congresul al XI-lea al P.C.R. i-a trasat drept sarcini: generalizarea și perfecționarea primei trepte a liceului, peste cîțiva ani a celei de-a doua trepte, perfecționarea instrucției publice de toate gradele, predarea celor mai noi cuceriri ale științei și culturii contemporane, legarea tot mai strînsă a întregului învățămînt de producție, participarea efectivă a profesorilor la activitatea productivă, orientarea învățămîntului liceal în cea mai mare parte spre profiluri industriale, agricole și economice, pregătirea cadrelor de muncitori calificați pentru toate sectoarele de activitate etc. Într-o asemena școală, relația dintre inspector-director-profesor este, înainte de toate, o relație de muncă, deoarece toți cei care predau, conduc școlile sau le inspectează, au ca scop al activității lor să dea viață politicii partidului în domeniul învățămîntului. Acest lucru a fost bine înțeles de unii dintre inspectorii consultați, care în caracterizarea directorului bun au inclus aprecieri ca: „exemplu personal, interes și pasiune pentru școală, pentru instruirea și educarea elevilor, preocupare pentru aplicarea metodelor active de muncă, confecționarea și folosirea eficientă a materialului didactic, amenajarea cabinetelor, laboratoarelor, atelierelor și asigurarea caracterului funcțional al acestora", „își îndeplinește integral obligațiile de serviciu", „consecvență în realizarea sarcinilor", „a reușit să creeze un climat sănătos de muncă în rîndul cadrelor didactice și ele-

vilor, în acțiunea de modernizare a procesului de învățămînt" etc. Se observă, deci, o tendință pozitivă de mutare a accentului pe fapte.

2. *Relația de colaborare.* Inspectorul școlar, directorul de școală și profesorul sînt toți profesori, între care trebuie să domnească un spirit de stimă și respect. Ceea ce-i unește, în cel mai înalt grad, sînt obiectivele ce urmează să fie atinse de lucrătorii învățămîntului, misiunea de educare și formare a tinerei generații. În scopul comun își are izvorul interdependența dintre inspector, director și profesor. Profesorii sînt interesați să aibă o conducere de școală competentă și o inspecție de calitate. În aceste condiții se pune în valoare întregul potențial al corpului didactic și se obțin rezultatele scontate, generatoare de satisfacții. La rîndul său, directorul are nevoie de sprijin de jos, din partea unui colectiv harnic de profesori, și de sus, de o îndrumare și un control la nivelul cerințelor. În ceea ce privește inspecția școlară, eficiența ei este în raport direct proporțional cu rezultatele obținute de școală în activitatea de instrucție și educație, cu calitatea muncii corpului profesoral și a directorului de școală. Într-o școală cu renume cucerit prin muncă, cu profesori bine pregătiți și conștiincioși și cu un director competent și ambițios, inspectorul își poate permite să abordeze probleme de fond, dintre cele mai stringente, sau de perspectivă, să organizeze dezbateri interesante și utile, să rețină ce este mai valoros în experiența școlii și să dea o asistență de calitate. În schimb, într-o școală în care există neajunsuri mari în procesul de învățămînt, în privința organizării, disciplinei, frecvenței elevilor, bazei materiale, inspectorul este nevoit să se oprească asupra acestora și să găsească căi și soluții de îmbunătățire a situației.

Poziția cea mai dificilă o are inspectorul, atunci cînd se află în fața superficialității, pasivității, lipsei de răspundere din partea unui director sau a unor profesori. În acest caz, colaborarea este pusă la grea încercare. Ea se desfășoară, în condiții normale, atunci cînd interdependența devine o necesitate înțeleasă.

3. *Relația de subordonare.* Ordinea de dependență a profesorului, directorului și inspectorului este de la inferior la superior. Aceasta nu reduce din valoarea colaborării, cu condiția ca fiecare să-și facă datoria la nivelul său. Examinînd, însă, structura logică a relației, se pune întrebarea : care este termenul antecedent și care este cel succedent ? Înainte de a da un răspuns, merită amintită o replică a lui Titu Maiorescu : „Nu școlarii sînt pentru profesori, ci profesorii pentru școlari", cu alte cuvinte, profesorii datorează existența lor elevilor și nu invers. Încadrîndu-ne în aceeași logică, putem să susținem că dintre cei trei termeni ai relației profesor, director și inspector, primul este antecedent și ultimul succedent. Ce argumente se pot duce în susținerea părerii ? Unul istoric : mai întîi a fost profesorul, apoi i-a urmat directorul și mai tîrziu revizorul. După cum se știe, legea din anul 1864 nu a stabilit nici un control asupra cadrelor didactice, nu a prevăzut inspectori, pentru că nu i-a socotit necesari. Alt argument logic : cel care răspunde, în ultimă instanță, de educarea și formarea tineretului școlar este profesorul. Ca o parafrazare a cuvintelor lui Titu Maiorescu, se poate spune că nu profesorii sînt pentru directori și inspectori, ci directorii și inspectorii sînt pentru profesori. În întregul lor comportament, directorii și inspectorii nu trebuie să uite că au fost, sînt și vor mai fi profesori, iar profesorii nu trebuie să piardă din vedere răspunderea ce revine conducerii școlii și organelor de îndrumare și control. Cu prilejul diferitelor întîlniri cu directorii de școli am pus întrebarea : cine ar dori să fie promovat în funcția de inspector ? Răspunsul a fost aproape general și fără rezerve, negativ.

În relația de colaborare-subordonare, se creează, însă, uneori situații-problemă. De pildă, critica de jos în sus și de sus în jos ; în chestionarul difuzat inspectorilor hunedoreni am pus două întrebări : Criticați directorii în fața profesorilor ? Profesorii critică directorii, în fața inspectorilor ? La prima întrebare majoritatea inspectorilor a răspuns afirmativ, cu adaosul : „fără a-i jigni sau a le știrbi din prestigiu". La a doua întrebare răspunsul de principiu a fost negativ, dat însă sub diferite nuanțe : „nu prea", „unii mai îndrăzneți mai fac acest lucru", „nu în toate cazurile", „de obicei în lipsa directorului", „foarte mulți nu îndrăznesc să-i critice în fața noastră" etc.

4. *Relaţia de control.* De cînd există, inspecţia şcolară a avut ca latură, inseparabilă, controlul. În cadrul dezbaterilor corpurilor legiuitoare din 1885, C. Dimitrescu-Iaşi, referindu-se la serviciul de inspector, exprima convingerea necesităţii unui „control serios", pentru mersul regulat al învăţămîntului. Un an mai tîrziu, acelaşi pedagog susţinea, în dezbaterile adunării deputaţilor, „un control sever" al învăţămîntului, prin revizori şi inspectori, atrăgînd atenţia, cu acelaşi prilej, că nu poţi face din profesori adevăraţi apostoli ai învăţămîntului public, „prin un inspector la spate şi prin o lege draconică". În anii socialismului, însemnătatea controlului a căpătat noi dimensiuni. În etapa actuală a societăţii socialiste multilateral dezvoltate şi a înaintării spre comunism, „controlul sistematic" este una din direcţiile esenţiale în care va acţiona partidul nostru, pentru asigurarea conducerii ştiinţifice a societăţii, a tuturor sectoarelor de activitate, inclusiv a învăţămîntului. De aceea, inspectoratele şcolare acordă atenţie deosebită controlului. Experienţa arată că toate unităţile de instrucţie şi educaţie, mari sau mici, cu rezultate bune sau slabe, au nevoie de control : pregătit cu grijă, sistematic şi urmat de măsuri concrete şi hotărîte. De ce controlul trebuie să cuprindă şi şcolile cu experienţă înaintată ? Pentru acestea se potriveşte cugetarea lui Nicolae Iorga : „Faima se rugineşte dacă nu o cureţi prin muncă în fiecare zi". Necesitatea controlului nu este determinată de lipsa de încredere în corpul didactic, ci de complexitatea sarcinilor, de progresul permanent al învăţămîntului. Valoarea lui depinde atît de cei ce controlează cît şi de cei controlaţi. Controlul este menit să prevină neajunsurile şi să le scoată cu curaj la iveală. Sînt inspectori intransigenţi şi alţii toleranţi. Cei din urmă iertînd prea mult pe cel ce greşeşte, îl păgubesc pe cel ce nu greşeşte. Exigenţa sporeşte eficienţa controlului. I. L. Caragiale sfătuia : „Voieşti să cunoşti lucrurile ? Priveşte-le de aproape. Vrei să-ţi placă ? Priveşte-le de departe". Interesele învăţămîntului cer ca inspectorul sau directorul să cunoască din aproape atît rezultatele bune, cît şi pe cele slabe. Din păcate, sînt şi inspectori sau directori cărora le place să privească de departe. Este mai comod. Chestionarul menţionat mai sus a conţinut şi întrebările : „Cu ce acţiune începeţi inspecţia ? Cu ce acţiune încheiaţi inspecţia ?" La prima întrebare s-a obţinut o diversitate de răspunsuri : „Cu obiectivele stabilite de documentele de partid, calitatea sarcinilor îndeplinite, felul cum se reflectă activitatea desfăşurată în nivelul de pregătire a elevilor", „documentarea asupra concepţiei directorului, în ceea ce priveşte munca de conducere", „vizitarea şcolii şi studierea documentelor şcolare", „cunoaşterea planului de muncă al şcolii şi activitatea directorului", „cunoaşterea programului de activitate a directorului" etc. Răspunsurile generează următoarea întrebare de principiu : Cu ce este mai bine să înceapă inspectorul ? Cu documentele şcolare sau cu oamenii ? În cazul în care începe cu oamenii, adică cu cei care au elaborat documentele, care este primul interlocutor al inspectorului ? Drumul cel mai lung al controlului şi cel mai drept este următorul : inspector-director-profesor-elev. Prima datorie a inspectorului este aceea de a controla activitatea conducerii şcolii, pe care trebuie s-o asiste la exercitarea controlului, asupra profesorului şi apoi asupra elevilor. Dar această cale normală de control cere timp. Ea este însă cea mai eficientă. În anumite situaţii speciale, controlul poate fi exercitat direct, asupra profesorului, sau chiar direct asupra elevului : inspector-profesor sau inspector-elev, cu condiţia ca rezultatele să fie aduse la cunoştinţa directorului, în primul caz, sau al profesorului, în al doilea caz. Această modalitate de control, prin substituirea directorului sau a profesorului devine dăunătoare, atunci cînd din excepţie se transformă în regulă. Cum scopul principal al controlului este nu numai de a scoate la iveală faptele, ci mai ales acela de a găsi soluţii de remediere a situaţiei, aceasta se poate realiza împreună cu colectivul de conducere a şcolii şi corpul profesoral.

La a doua întrebare, inspectorii au răspuns că încheie controlul în felul următor : „discutarea cu colectivul de conducere a şcolii sau cu o notă de control, dacă este cazul", „consfătuire cu toate cadrele didactice ale şcolii", „discuţie cu cadrul didactic controlat", „cu o notă de control sau proces-verbal şi o discuţie la organul de partid sau de stat" etc. Este evidentă prezenţa spiritului muncii colective, în domeniul inspecţiei şcolare, care-i asigură temeinicie, obiectivitate şi o face mai plăcută.

Controlul, însă, este doar o latură a inspecției școlare, care se îmbină, în mod organic, cu îndrumarea.

5. *Relația de îndrumare.* Perfecționarea învățămîntului, schimbările care se produc în domeniul școlar, atrag după ele creșterea rolului îndrumării, în cadrul inspecției școlare. Cu toate acestea, multe dicționare au rămas în urmă cu decenii în definirea conceptului de inspecție școlară. Petit Larousse dă următoarele explicații: a inspecta = „a examina pentru a controla"; inspecție = „acțiunea de a supraveghea, de a controla"; inspector = titlu dat celor însărcinați „cu supravegherea și controlul" (p. 555). Nu face un pas mai departe nici Dicționarul limbii române moderne, în care aceleași noțiuni sînt redate în felul următor: a inspecta = „a controla, a verifica o activitate, a examina, a cerceta cu atenție": inspecție = „control, verificare a unei activități, cercetare a îndeplinirii unei hotărîri" (p. 386). Cele două dicționare confundă inspecția cu controlul. Îndrumarea și-a ocupat un loc anume în cadrul inspecției școlare și în școala din trecut. Teoreticieni de frunte ai pedagogiei românești au cerut inspecției școlare să nu se limiteze la observații și reproșuri la adresa activității porfesorilor, ci să le arate cum trebuie să facă educația elevilor. În școala contemporană, balanța se înclină, în mod vizibil, în favoarea îndrumării. Creșterea pretențiilor societății față de școală impune transformarea inspectorului școlar din controlor de tip vechi, căutător al călcîiului lui Achile, în adevărat îndrumător științific. În noile condiții ale școlii moderne, nu mai este suficient ca inspectorul sau directorul să pună întrebările de ce? și cum?, ci ei trebuie să dea răspuns. Consultația, în probleme de specialitate, sau de probleme generale de pedagogie, tinde să se instaleze în activitatea de inspecție școlară. Inspectorul școlar care ține lecții, expuneri, dă consultații, organizează discuții, consfătuiri, nu poate să nu fie așteptat de profesorii din școli, dornici să fie la curent cu noutățile, să cunoască experiența valoroasă a colegilor din alte școli.

Relația de perfecționare. Această proprietate decurge din calitatea pregătirii celor trei factori. Despre personalitatea directorului de școală s-a scris mult în presa și literatura pedagogică românească. Răspunzînd la întrebarea: Cine poate să fie director de liceu?, Spiru Haret scria: „Directorul va trebui să fie un om cu multă autoritate, cu cunoștințe întinse, cu multă experiență în ale școlii, cu mult tact în purtarea sa față de profesori, de părinți și de copii și în același timp de mare energie". Colaboratorul său apropiat. C. Dimitrescu-Iași, dădea un răspuns asemănător, considerînd că directorul trebuie să fie calificat ca: valoare științifică, experiență didactică, tact pedagogic, energie de muncă, să aibă destul prestigiu, să-și dea seama de toate neajunsurile școlii și să fie în stare să le remedieze, pentru a putea să imprime direcția pedagogică. Simion Mehedinți sublinia trei trăsături ale personalității inspectorului școlar: pregătire științifică, tact pedagogic și modestie.

În anii socialismului, în țara noastră, s-au format contingente numeroase de dascăli cu înalte calități profesionale, ideologice-politice și morale, angajați total în opera de perfecționare a învățămîntului. Într-un asemenea cadru intelectual, munca de îndrumare și control este un mediu propice pentru perfecționarea profesorilor, directorilor, inspectorilor. Prin inspecție, profesorul are posibilitatea să cunoască din experiența colegilor de școală sau a profesorilor din alte școli, să-și compare rezultatele cu ale acestora, să-și dea seama mai bine de lacunele activității sale, de rezervele interne nepuse încă în valoare de stadiul pregătirii sale profesionale. Controlul și îndrumarea exercitate de director și inspector constituie un imbold permanent pentru perfecționare. Directorul școlii este obligat, prin funcția sa, să se pregătească continuu, pentru a putea asigura conducerea unității, și a da îndrumări competente profesorilor. Totodată el beneficiază prin cunoașterea experienței pedagogice a colegilor de școală. Atît pretențiile cît și posibilitățile sînt și mai mari pentru inspector, care are legături cu sute și mii de profesori. Inspectorul și directorul de școală se instruiesc învățînd pe alții, observă discutînd, examinează afirmînd, privesc arătînd și gîndesc scriind, în cazul în care transmit, pe calea scrisului, experiența acumulată. Astfel controlul și îndrumarea sînt prilejuri de autoperfecționare, pentru cei care le exercită.

7. *Relația de transformare.* Inspectorii consultați au declarat, în mare majoritate, că încheie inspecția cu : discuții, concluzii, consfătuiri, note de control, procese-verbale, măsuri etc. Eficiența acestor forme și metode, devenite tradiționale, depinde de calitatea controlului și îndrumării. Dar finalul inspecției trebuie să-l constituie ridicarea calității instrucției și educației. În această privință, merită amintită o mărturisire a lui Gheorghe Șincai : „În decurs de 12 ani în care am fost director al școalelor sătești din Transilvania, niciodată n-am pregetat a le cerceta, îndrepta și întări, dar nici nu au rămas fără rezultat îngrijirile mele, fiindcă prin stăruințele și ostenelele mele numărul lor s-a ridicat la 300". Marele om de învățămînt își stabilea drept scop îndreptarea școlilor și își măsura cantitatea și calitatea muncii sale, de control și îndrumare, prin rezultatele concrete obținute.

Desigur, în trecut, multe din străduințele slujitorilor învățămîntului s-au lovit de împotrivirea cercurilor guvernante și au rămas în stadiu de cerințe. Ne-o spune C. Dimitrescu-Iași : „Ca inspector al învățămîntului n-am făcut decît să cer reforme în învățămînt".

Totuși, faptul că a existat o asemenea concepție despre inspecția școlară, este demn de subliniat. Ceea ce atunci era idee, intenție, sau strădanie, în socialism trebuie să fie o înfăptuire posibilă și necesară. Oricît de multe zile de teren ar avea un inspector școlar, și oricît de mare ar fi frecvența controlului școlilor, activitatea sa nu are valoare dacă nu se cunoaște pe unde a trecut controlul, dacă totul rămîne, în școlile inspectate, neschimbat. Procedează bine conducerea inspectoratului din județul Hunedoara, care urmărește periodic în școli modul în care se traduc în viață măsurile stabilite de inspectorii școlari, ceea ce poate și trebuie să facă fiecare inspector în parte.

Eficiența activității instructiv-educative a profesorului, directorului și inspectorului, valoarea colaborării dintre cei trei factori se măsoară, în ultimă instanță, prin contribuția efectivă la perfecționarea învățămîntului.

OBIECTIVE EDUCAȚIONALE, ATITUDINI ȘI COMPORTAMENTE *

Problema obiectivelor educaționale este abordată îndeosebi din perspectiva procesului și sistemului de învățămînt, considerîndu-se ca *obiectiv* acea modificare minimă dezirabilă pe care o înregistrăm la sfîrșitul unei etape de instruire în raport cu capacitățile similare de la intrarea în proces.

În consecință, analiza input/output domină astăzi strategiile de evaluare a eficienței învățămîntului, iar modificările de comportament reprezintă unul din principalii indicatori ai acestei analize. Lucrarea prezentată ne propune însă o altă modalitate de evaluare, în care accentul se deplasează de la sistemele formale de învățămînt spre subiectul actului educațional : elevul, studentul sau adultul. Criteriul după care se evaluează eficiența generală a serviciilor educative puse la dispoziție de societate îl constituie măsura în care statul reușește să satisfacă aspirațiile educaționale ale tineretului și ale adulților. Cererea de educație — stimulată de expansiunea democratică și de progresul tehnico-științific — a depășit astăzi schemele rigide oferite de sistemele de învățămînt, încă foarte selective și limitate la anumite perioade de vîrstă (de regulă, între 6 și 25 de ani).

În analiza acestui proces sînt identificate două variabile fundamentale : pe de o parte, aspirațiile tineretului spre un nivel superior de instruire și, pe de altă parte, structurile instituționale și noninstituționale pe care societatea le pune la dispoziția acestor solicitanți.

Cea mai importantă componentă a structurii aspirațiilor populației școlare (liceale) o constituie *căutarea identității*, respectiv preocuparea realizării personale, integrarea în viața responsabilă a adulților. Autorii consideră că mijlocul cel mai eficace de realizare a identității personale a adolescenților îl constituie educația de nivel superior, însă se constată faptul că valorificarea reală a aspirațiilor juvenile este limitată de mai multe bariere formale. La băieți, cele mai frecvente sînt : neîncrederea în utilitatea învățămîntului superior (31%), preferința pentru angajarea în viața activă (14%), selectivitatea exagerată a institutelor de învățămînt superior (13%). La fete, cei mai frecvenți factori limitativi asupra aspirațiilor individuale sînt : preferința pentru retribuirea imediată prin angajarea în viața activă (33%), căsătoria (20%), lipsa de interes (12%), costul exagerat al învățămîntului superior (11%).

Deși se bazează pe date referitoare exclusiv la societatea americană contemporană, lucrarea prezintă un interes general, atît prin problematica abordată, actuală peste tot în lume, cît și prin metodologia utilizată.

ANDREI NOVAK

* D. Tillery, T. Kildegaard, *Educational Goals, Attitudes and Behaviours. A Comparative Study of High School Seniors*, Ballinger Publishing Company, Cambridge, 1973. 251 p.

ORGANIZAREA CONȚINUTULUI INFORMAȚIONAL ÎN VIZIUNE SISTEMICĂ — PREMISĂ IMPORTANTĂ A MODERNIZĂRII ÎNVĂȚĂMÎNTULUI CHIMIEI

IFTIME N. NESFÂNTU

Lucrarea de față își propune să analizeze o modalitate de organizare a conținutului informațiilor transmise, în cadrul lecțiilor de chimie, într-o viziune sistemică. Aceasta permite asigurarea unui cadru problematic, printr-o permanentă confruntare între cunoscut și necunoscut, selectarea esențialului, înarmarea elevilor cu modele riguroase de analiză și sinteză a informațiilor, formularea unor probleme deschise care să contribuie la dezvoltarea creativității, la schimbarea atitudinii elevilor față de problemele științifice.

Organizarea cunoștințelor într-o viziune sistemică nu este numai o problemă pedagogică, ci reprezintă de fapt atît o caracteristică a științei moderne, cît și premisele unei abordări viitoare a problemelor științifice. Elena Golu [1] arată că : „tendința tot mai pregnantă care se manifestă în știința contemporană *este* de abordare a diferitelor domenii ale realității prin prisma principiilor teoriei sistemelor și a metodologiei cibernetice", iar P. V. Kopnin [2] subliniază că una din trăsăturile cunoașterii științifice moderne este tendința de elaborare a obiectului studiat în structuri și relații simple, folosindu-ne de analiza sistemică.

În diverse studii [3—6] se arată că alcătuirea sistematică a conținutului lecției presupune concordanța acestuia cu logica științei. În această direcție se înscriu unele cercetări psihopedagogice contemporane din țara noastră care au abordat problemele realizării unei învățări structurale în domeniul chimiei [7, 8].

Deși, așa cum arăta A. T. Balaban, „chimina nu se poate însuși temeinic . . . fără laborator" [9], o asemenea prezentare a lecțiilor de chimie, care să evidențieze esența fenomenelor chimice, importanța aspectelor structurale și dinamice ale proceselor, care să îmbine, în funcție de specificul fiecărei teme tratate, metodele cele mai adecvate de comunicare a cunoștințelor, este imperios necesară pentru a se atinge scopurile amintite.

Pornind de la aceste premise, de la afirmația lui Bruner că „a învăța structural înseamnă a ajunge să înțelegi relațiile dintre lucruri" [10], am considerat că formele de predare ale chimiei pot fi considerabil îmbunătățite dacă conținutul lecției este bine sistematizat într-o structură unitară, care să permită stabilirea unor relații de interdependență și să asigure un cadru problematic.

În fig. 1 este reprezentată o asemenea sistematizare a informațiilor în cadrul temei „Amide", informații pentru transmiterea cărora este afectată o oră. Această structură poate fi descoperită de către elevi, sub îndrumarea atentă a profesorului ; ei participă astfel direct la stabilirea corelațiilor, generalizărilor și în acest proces gîndirea lor poate fi canalizată spre adevărate soluții creatoare. Totodată, această organizare structurală nu oferă elevului un algoritm de memorare, ci o cale de redescoperire a unor informații cît și elementele de bază necesare în rezolvarea unor probleme cu totul noi.

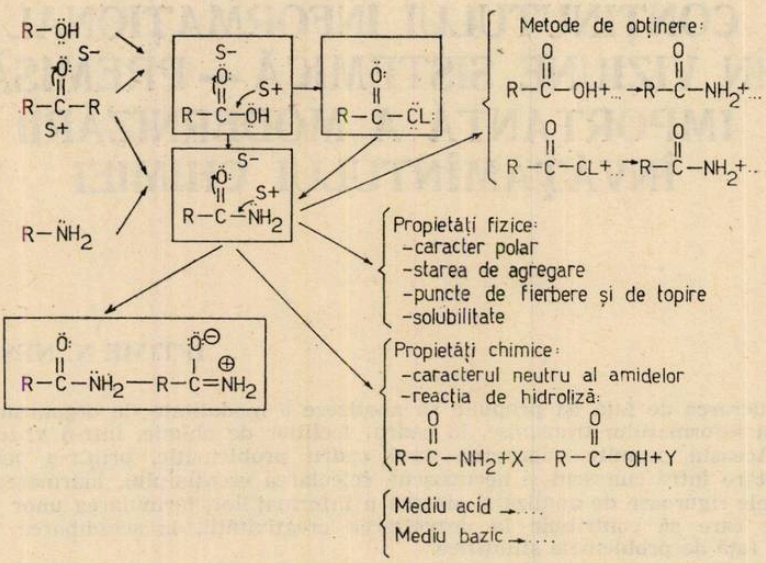


Fig. 1

Înțelegerea corectă de către elevi a structurii este aspectul cel mai important care trebuie avut în vedere întrucît aceasta condiționează atît posibilitatea descoperirii cu ajutorul clasei a metodelor de obținere a proprietăților fizice și chimice, cît și surprinderea complexității cauzale structură-proprietate. Din aceste motive am considerat că o singură modalitate de descoperire a structurii nu este suficientă și am abordat structura generală a unei amide atît direct, prin analiza proprietăților combinațiilor :

$$R-\overset{\overset{O}{\|}}{C}-R \quad \text{și} \quad R-NH_2$$

ale căror grupe funcționale le vom regăsi ca părți componente în noua structură

$$-\overset{\overset{O}{\|}}{C}-NH_2,$$

cît și pe baza unei analogii cu acizi carboxilici. Deoarece, după cum arăta H. Uschersohn, „explicația prin trăsături comune (analogie) — mai puțin profundă decît cea cauzală — are loc de regulă pe trepte mai timpurii ale cunoașterii" [11], folosirea analogiei poate fi mai ușor accesibilă și elevilor care nu au asimilat complet problemele anterioare și, de asemenea, această analogie permite atît o verificare a cunoștințelor despre acizi carboxilici, cît și o întărire a acestora.

Paula Constantinescu desprinde ca o variabilă importantă în procesul de rezolvare a unei probleme existența unor date „selectate într-o asemenea organizare care permite configurarea mijloacelor de rezolvare" [12]. Într-adevăr, datele cuprinse în structura prezentată în fig. 1, redescoperite de către elevi prin diverse întrebări ajutătoare, reactualizează acele elemente structurale necesare abordării cu succes a noilor relații care se stabilesc între elementele componente ale moleculei unei amide.

Faptul că amidele nu au caracter bazic poate fi dedus cu ușurință după ce înainte a fost discutată structura acestora. Astfel, se poate adresa clasei următoarea problemă :

P_1. Analizați structura unei amine și a unei amide. Pe baza acestei analize indicați dacă amidele au caracter : a) bazic ; b) neutru ; c) acid.

Problema astfel formulată implică numeroase operații logice care pot diferi de la un elev la altul. Ei pot stabili și alte relații decît cele indicate : pot apela la analogia cu acizii carboxilici și în acest caz vor ajunge fie la concluzia că amida este neutră, fie că și amida are un caracter acid. Această problemă poate trezi un interes viu din partea elevilor și poate conduce la o diversitate de opinii : amida va fi acidă sau neutră ? sau va păstra proprietățile bazice ale grupării — NH_2 ?

Profesorul poate aduna diversele răspunsuri ale elevilor și îi poate solicita pe aceștia să analizeze răspunsurile colegilor. În această confruntare deschisă de opinii, condusă cu o deosebită atenție de către profesor se conturează complexitatea problemelor pe care le ridică chimia, se formează o anumită atitudine față de problemele științifice în general. Lecția poate căpăta astfel un colorit emoțional. În acest mod printr-o dispută colegială poate fi activat un număr mare de elevi. Aceștia își pot pune și alte probleme ; pornind de la analogia cu acizii carboxilici ei vor sesiza atît asemănarea cu aceștia (prezența unei grupări comune

cît și delocalizarea unui dublet electronic), dar și deosebirile care apar (oxigenul hidroxilic este legat de un singur atom de hidrogen, însă mai are un dublet electronic neparticipant, pe cînd, atomul de azot este legat de 2 atomi de hidrogen însă nu mai posedă un alt dublet electronic liber, diferența de electronegativitate între azot și oxigen).

Aceste observații pot declanșa noi întrebări, noi probleme, noi corelații. Realizăm astfel cadrul în care o „cunoaștere deschisă se substituie . . . . aceleia de cunoaștere pe deplin certă" [13]. În cazul în care nivelul clasei este mai coborît întrebarea (1) poate fi reformulată în mai multe secvențe, de această dată canalizînd gîndirea elevilor pe un drum prestabilit. Iată un exemplu format din 3 secvențe :

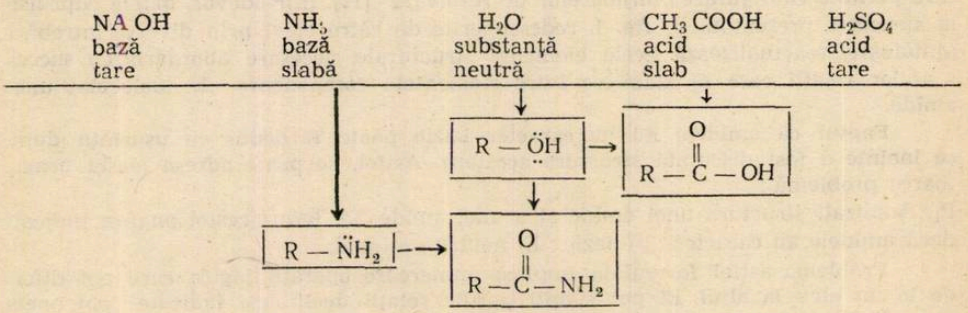
P_2. Ce caracter va imprima aminelor prezența unui dublet de electroni neparticipanți ? R_2 : Caracter bazic.

P_3. Ce se întîmplă cu dubletul de electroni al grupării — NH_2 în amide ? R_3 : Este delocalizat (deplasat parțial spre atomul de carbon).

P_4. Amidele pot avea caracter bazic dacă dubletul electronic al grupării — NH_2 nu mai este liber ? R_4 : Nu.

În urma parcurgerii acestei secvențe se ajunge la concluzia că amidele nu au caracter bazic, deci ele pot fi neutre sau acide. Desigur, profesorul poate arăta că sarcina parțial pozitivă a atomului de azot va favoriza o labilizare a atomilor de hidrogen mult mai mică decît în cazul unui acid carboxilic (caracterul acid al amidei este asemănător cu cel al unui alcool), dar o asemenea ex-

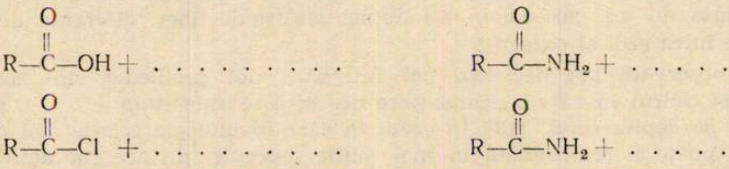
plicaţie nu este suficientă. Pentru rezolvarea disputei se poate utiliza următoarea reprezentare schematică :



Acelaşi efect (conjugarea sau delocalizarea electronilor neparticipanţi), dar resimţit de grupări care iniţial au caractere diferite va conduce la rezultate diferite, respectiv, de la caracterul apropiat de neutru al grupării — OH în alcooli la caracter slab acid în R—CO—OH, iar de la caracterul slab bazic la caracterul apropiat de neutru al amidelor.

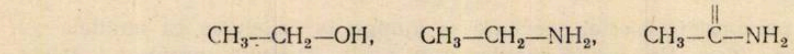
Pornind de la o analiză a structurii amidelor elevii pot propune metode de obţinere a acestor substanţe. Pentru realizarea acestui scop se pot reactualiza tipurile de reacţii chimice întîlnite anterior : adiţie, substituţie, eliminare, polimerizare şi elevii pot fi solicitaţi mai întîi să indice care dintre aceste tipuri de reacţie ar putea conduce la o amidă şi apoi să stabilească care vor fi substanţele de la care vor pleca (în cadrul unei lecţii de laborator elevii pot fi lăsaţi să-şi verifice propriile lor metode). Va deveni astfel evident că elaborarea unei metode de sinteză nu este un fapt întîmplător, hazardat, ci se bazează pe cunoaşterea structurii chimice, pe folosirea unor ipoteze ancorate în cunoştinţele anterioare şi apoi verificarea experimentală a acestora.

Pornind de la analogia structurală cu acizii carboxilici sau clorurile acide elevii vor putea stabili reactantul necesar pentru a realiza următoarele transformări :



Discuţiile asupra proprietăţilor fizice ale amidelor pot oferi, de asemenea, noi situaţii de realizare a unui cadru problematic. Pornind de la caracterul polar al grupării funcţionale, elevii pot explica : starea de agregare a amidelor în comparaţie cu alte substanţe, de exemplu alcooli şi amine, valorile relative ale punctelor de topire şi de fierbere, solubilitatea în funcţie de mărimea radicalului hidrocarbonat. Vom da mai jos două exemple necesare pentru particularizarea discuţiilor asupra proprietăţilor fizice.

P_5. Aranjaţi următoarele substanţe în ordinea creşterii punctelor lor de fierbere :



P_6. Care dintre următorii solvenţi vor dizolva acetamida

a) benzen ; b) CH_3OH ; c) acid acetic glacial ; d) amoniac lichid ; e) apă ; f) anilină ; g) NaCl (topită) ?

Pentru discuţia reacţiei de hidroliză a amidelor se pot formula diverse probleme, de exemplu :

P_7. Propuneţi o metodă de obţinere a unui acid carboxilic dintr-o amidă.

Desigur că, problema va fi rezolvată de către elevi de la caz la caz parţial sau integral. În cazul în care ei nu pot ajunge la soluţia problemei date se poate interveni cu întrebări ajutătoare care să le aducă în atenţie aspectele esenţiale ale problemei.

O primă etapă necesară este sesizarea de către elevi a asemănărilor şi deosebirilor dintre acid şi amidă.

Scriind transformarea sub forma :

$$R-\overset{\overset{O}{\|}}{C}-NH_2+X \qquad R-\overset{\overset{O}{\|}}{C}-OH+Y$$

ei vor sesiza că radicalul $R-CO-$ rămîne neschimbat, iar în locul grupării $-NH_2$ apare o grupare $-OH$. În acest mod elevii vor fi determinaţi să ajungă la forma finală a reacţiei, să descopere că aceasta poate avea loc în mediu acid sau bazic şi să precizeze produşii care se obţin în cele două cazuri. Pentru a evita posibilitatea ca elevul să opereze mecanic cu o serie de algoritmi însuşiţi este necesar ca fiecare problemă să creeze o situaţie nouă, să presupună noi corelaţii. Fixarea parţială a cunoştinţelor nu am realizat-o prin reluarea unor fragmente ale lecţiei, ci prin probleme a căror soluţionare presupune o sinteză a aspectelor anterioare dintr-o perspectivă cu totul nouă pentru elevi.

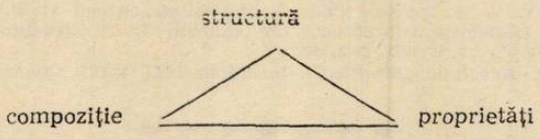
Stăpînirea unor aspecte fundamentale presupune o continuă aprofundare realizată prin folosirea unor probleme din ce în ce mai complexe. Astfel, după ce au fost descoperite proprietăţile fizice şi chimice ale amidelor, pornind de la structura acestora, putem adresa întrebarea :

P_8. Proprietăţile chimice ale amidelor vor fi influenţate de proprietăţile lor fizice ?

Căutînd răspunsul la întrebare, elevii vor recapitula singuri proprietăţile fizice şi chimice încercînd să stabilească corelaţii. Pe baza unui exemplu particular (reacţia cu apa a unei amide insolubile) sugerat de profesor, elevii pot ajunge la concluzia că proprietăţile fizice pot determina numai condiţiile în care o anumită proprietate chimică se poate manifesta, însă nu proprietatea chimică în sine, concluzie foarte importantă pentru modul în care elevii vor privi alte probleme chimice.

Organizarea materialului în jurul conceptului de structură chimică permite înţelegerea dialecticii structură-proprietate în procesul cunoaşterii ştiinţifice în chimie. Cunoaşterea unor proprietăţi ne conduce spre anumite concluzii în legătură cu structura substanţelor ; elementele structurale ne permit elaborarea ipotezelor şi orientarea cercetărilor pe un anumit drum care ne va conduce la descoperirea de noi proprietăţi. Elevii pot ajunge astfel, în urma mai multor lecţii, la concluzia de valoare filozofică că structura, reflectînd îmbinarea elementelor în sistem, este solitară cu anumite însuşiri integrative apărute la nivelul sistemului.

Ne apropiem astfel de schema trihotomică analizată de V. I. **Kuznețov** şi A. A. Pecenkin [14], care desemnează dialectica **cunoaşterii chimice** :



Odată ce elevul înțelege acest proces el devine capabil să asimileze cu succes alte informații aparent noi, dar de fapt în strînsă depedență de cele anterioare.

Skinner arată că „este firesc ca un material bine organizat să fie și mai ușor de învățat" [15], dar mai mult decît atît un material bine organizat reprezintă o condiție sine qua non pentru atingerea scopurilor învățămîntului modern al chimiei. Fără o organizare logică a conținutului informațional, fără o selectare a aspectelor esențiale și a acelor cazuri particulare care să aibă forța de a implica generalul, nu putem realiza în condiții optime o lecție modernă în adevăratul sens al cuvîntului, nu putem să formăm la elevi capacitatea de a opera logic cu o serie de concepte fundamentale ale chimiei, nu putem contribui la o schimbare a atitudinii elevilor față de problemele științifice, față de lumea înconjurătoare în general.

Angajarea învățămîntului de cultură generală pe calea abordării sistemice a conținutului reprezintă premisa unei noi epoci în știința educației și asigură atingerea scopurilor esențiale ale învățămîntului.

BIBLIOGRAFIE

1. El. Golu, *Structură și integralitate*, în : *Analele Universității București*, Seria filozofie, anul XVIII, nr. 2, 1969, pag. 67.
2. *Vtoroe vsesoiuznoe soveșcianie po filosofskim voprosam estestvoznaniia* (A doua Consfătuire unională în problemele filozofice ale științelor naturii). în : „Voprosî filosofii", nr. 3, 1971, pag. 20.
3. I. Berca, *Orientări noi în didactică*, în *Analele Universității București*, Seria științe sociale, filozofie, anul XIII, 1964, pag. 147.
4. O. Șafran, B. Grigoriu, *Natura și limitele analogiei dintre cunoașterea științifică și cea din învățămînt*, în : „Revista de pedagogie", anul XVI, nr. 9, 1967, pag. 25.
5. E. Fries, R. Rosenberger, *Învățămîntul prin cercetare*, E.D.P. București, 1973.
6. M. Maliță, *Renovarea pedagogiei și a educației în spiritul științei moderne*, în : „Revista de pedagogie", anul XIX, nr. 1, 1971.
7. V. Lupu, *Unele probleme metodice specifice în predarea cunoștințelor de chimie în școală*, în : *Analele Universității București*, Seria științe sociale, filozofie, anul XVII, 1968, pag. 229.
8. P. Stoleru Constantinescu, V. Lupu, *Integrarea optimă a cunoștințelor despre structura atomului și sistemul periodic — ca direcție a modernizării predării chimiei în școală*, în : *Analele Universității București*, Seria pedagogie, anul XXII, 1973, p. 49.
9. A. T. Balaban, în : „Cuvînt înainte" la lucrarea : R. B. Henderson, D. M. Goldish, E. R. Harris, K. L. Marsi, D. L. Mayfield, C. E. Osborne. *Probleme de chimie organică*, Editura științifică, București 1973.
10. J. S. Bruner, *Procesul educației intelectuale*, Editura științifică, București, 1970.
11. H. Uschersohn, *Probleme de metodologia cunoașterii științifice. Metodele particulare de cunoaștere*, în : *Analele Universității București*, Seria științe sociale, filozofie, anul XIII, 1964, pag. 59.
12. P. Constantinescu, *Aspecte privind structura psihologică și geneza capacității de rezolvare a problemelor*, în : *Analele Universității București*, Seria psihologie, anul XVIII, 1969, pag. 151.
13. P. Vanbergen, *Des doctrines morales à la science morale* (De la doctrinele morale la știința morala), în : „Revue internationale de philosophie", fasc. 3—4, 1970, pag. 508.
14. V. I. Kuznețov, A. A. Pecenkîn. *Konțeptualnie sistemî himii. Structurnie i kineticeskie teorii.* (Sistemele conceptuale ale chimiei. Teorii structurale și cinetice). în : „Voprosî filosofii", nr. 1, 1971, pag. 46.
15. B. F. Skinner, *Revoluția științifică a învățămîntului*, E.D.P., București 1971.

MODALITĂȚI DE INTEGRARE A DOCUMENTELOR CONGRESULUI AL XI-LEA AL P.C.R. ÎN PREDAREA ȘTIINȚELOR SOCIALE

Prof. SILVIU CERCEA
Liceul pedagogic din Deva

Experiența de pînă acum demonstrează că predarea științelor sociale în învățămîntul liceal are un rol deosebit de important în dezvoltarea gîndirii ideologice și social-politice a elevilor, în formarea unei concepții materialist-dialectice și istorice despre lume și viață, contribuind la înțelegerea realităților noi ale vieții sociale și la formarea unor convingeri comuniste de angajare fermă în măreața operă de făurire a societății socialiste multilateral dezvoltate și înaintare a României spre comunism.

Pentru realizarea acestui rol, întreg sistemul de teme pe care îl predăm în cadrul acestor discipline trebuie construit pe fundalul documentelor de importanță istorică ale Congresului al XI-lea al P.C.R., care jalonează în mod științific viitorul țării noastre în următoarele decenii.

Așa după cum sublinia tovarășul Nicolae Ceaușescu: „La baza întregii activități teoretice, politice, cultural-educative, vor trebui să stea Programul Partidului Comunist Român, documentele partidului nostru, care au un caracter marxist-leninist creator, exprimînd concepția revoluționară a materialismului dialectic și istoric, legitățile generale, universal valabile aplicate la condițiile istorice, sociale, naționale concrete din țara noastră" [1].

Avînd în vedere bogăția de idei teoretice, politice, ideologice ale Programului P.C.R. — model de aplicare creatoare a marxim-leninismului la realitățile lumii contemporane și în primul rînd ale țării noastre — pentru profesorul de științe sociale o sarcină deosebit de importantă și de actuală este aceea de a-i face pe elevi să-și însușească temeinic acest document — Carta teoretică, ideologică și politică a națiunii noastre — spiritul său creator, marea sa capacitate de analiză revoluționară a problemelor fundamentale ale construcției socialiste din țara noastră și ale vieții internaționale. Această sarcină poate fi amplificată îndeosebi în liceele pedagogice care au o mare responsabilitate socială pentru pregătirea viitorilor educatori comuniști, care pe lîngă o bună pregătire psihopedagogică și de cultură generală vor trebui să fie temenic înarmați cu concepția revoluționară — materialismul dialectic și istoric — cu principiile fundamentale ale politicii partidului nostru, cu puternice convingeri comuniste despre muncă și viață.

Fără îndoială că *prima condiție a realizării integrării acestor documente de partid în lecții o constituie o bună cunoaștere, studierea lor temeinică de către profesorii de științe sociale,* meditînd asupra fiecărei teze, deducînd asociațiile logice ce decurg cu necesitate din aceste teze și tematica programelor școlare. Numai astfel se vor putea asigura lecții bine structurate, ancorate organic în viața social-politică a țării, lecții al căror conținut să ajute efectiv scopului propus — educația comunistă a elevilor.

Metodele, procedeele de integrare logică, armonioasă, a documentelor Congresului al XI-lea al P.C.R. în predarea lecțiilor sînt diverse. În cele ce urmează ne vom opri doar asupra cîtorva procedee pe care le-am folosit la clasă. De cele

---

[1] Nicolae Ceaușescu *Raport la cel de-al XI-lea Congres al P.C.R.*, Ed. politică, București, p. 97.

mai multe ori în predarea noilor cunoştinţe, după enunţarea subiectului lecţiei prezentăm un extras semnificativ referitor la conţinutul de idei ce urmează să fie transmis elevilor, fie din Programul P.C.R., fie din Raportul la Congresul al XI-lea, după care prin procedee euristice realizăm o analiză temeinică cu clasa a problemelor esenţiale ce se desprind, pe care le sistematizăm pe tablă, iar elevii le transcriu pe caiete de notiţe.

Astfel la tema *Disciplina socialistă a muncii*, din cadrul obiectului Cunoştinţe economice, anul I, am pornit de la prezentarea paragrafului „f" capitolul *Promovarea principiilor eticii şi echităţii socialiste* din Programul P.C.R., din analiza căruia elevii au dedus, pe baza unei înţelegeri logice, că în condiţiile socialismului munca este o îndatorire fundamentală, o chestiune de onoare a tuturor cetăţenilor patriei noastre. În dubla lor calitate — de producători şi proprietari ai mijloacelor de producţie — membrii societăţii socialiste muncesc cu abnegaţie pentru sporirea producţiei bunurilor materiale şi spirituale, deoarece numai prin aceasta se poate asigura ridicarea nivelului lor de trai, progresul rapid al patriei pe drumul culturii şi civilizaţiei. În mod logic, în continuare, elevii au concluzionat că în condiţiile socialismului munca este în acelaşi timp şi o obligaţie pentru toţi cetăţenii apţi de muncă, combătînd cu fermitate orice manifestare de parazitism, încercare de însuşire prin abuz, necinste sau înşelăciune a roadelor muncii altora. Prin urmare, în condiţiile actuale şi viitoare ale patriei noastre este necesar ca toţi cetăţenii ţării să dea dovadă de o nouă atitudine faţă de muncă, care să se manifeste printr-o înaltă disciplină socialistă a muncii, o disciplină conştientă, izvorîtă din convingere. În continuare atît din analiza fragmentului prezentat, cît şi din experienţa lor de viaţă, elevii au putut concretiza numeroase norme şi reguli ale disciplinei socialiste a muncii ca: ridicarea în permanenţă a pregătirii profesionale, sporirea competenţei în muncă prin însuşirea a tot ceea ce este mai înaintat în profesiunea sa pe plan naţional şi internaţional, respectarea programului de lucru şi folosirea integrală a timpului de muncă, apărarea şi buna gospodărire a avutului obştesc, păstrarea secretului de stat, respectarea oricăror obligaţii stabilite prin regulamentul de ordine interioară etc. Fiecare din aceste norme au fost exemplificate cu aspecte din viaţa de elev, din întreprinderile cunoscute, precum şi din viitoarea lor profesiune de dascăl sau educatoare. Lucrările de control date în ora următoare au demonstrat că toţi elevii îşi însuşiseră temeinic cunoştinţele predate.

Un efect educativ sporit se realizează atunci cînd în locul citirii de către profesor sau elev a unui text dintr-un document de partid se redă cu ajutorul magnetofonului fragmentul respectiv, din înregistrările unor cuvîntări ale secretarului general al P.C.R. În acest scop la cabinetul de ştiinţe sociale al liceului nostru se găsesc înregistrate principalele cuvîntări ale tovarăşului Nicolae Ceauşescu, inclusiv lucrările Congresului al XI-lea al P.C.R., tansmise în direct la posturile de radio şi televiziune, care sînt folosite curent la lecţiile de ştiinţe sociale, orele de dirigenţie, învăţămîntul ideologic al cadrelor didactice şi politic U.T.C., precum şi la alte activităţi cultural-educative. Spre exemplificare, la tema *Criza generală a capitalismului*, din cadrul obiectului Economie politică, anul II, după ce în prealabil am demonstrat ce se înţelege prin criza generală a capitalismului şi prin ce se caracterizează, pentru a deduce principalele trăsături ale acestui complex fenomen al lumii contemporane, am audiat la magnetofon partea introductivă a capitolului II din Raportul la cel de-al XI-lea Congres al P.C.R. prezentat de tovarăşul Nicolae Ceauşescu, prima dată în întregime, pentru a desprinde ideile generale, iar apoi pe fragmente, analizînd fiecare fragment în parte şi sistematizînd, cu ajutorul clasei, printr-un dialog viu, principalele trăsături ale crizei generale a capitalismului. Pe baza caracterizării profund ştiinţifice a situaţiei lumii contemporane, efectuată de Congresul al XI-lea al P.C.R., elevii au putut deduce că ne aflăm la începutul unei noi faze a crizei sistemului capitalist, care a dus la o profundă ascuţire a contradicţiilor economice, sociale, naţionale şi politice pe scară mondială, grăbind procesul revoluţionar de schimbare a raportului de forţe pe plan internaţional în favoarea forţelor progresiste, antiimperialiste,

care se pronunță pentru o lume mai bună și mai dreaptă. La fel, ei au concluzionat că formarea și continua dezvoltare a sistemului socialist mondial, prăbușirea sistemului colonial, adîncirea contradicțiilor capitalismului, afirmarea pe toate continentele a unor forțe sociale puternice, deschid noi perspective de transformare revoluționară a societății, de sfărîmare a vechilor cătușe care pun în pericol însăși viața umană și făurirea unei lumi a dreptății sociale și naționale, a unei noi ordini economice și politice internaționale, care să asigure un nou avînt al forțelor de producție, al științei și culturii, al progresului general.

Referitor la lecțiile de socialism științific, anul IV, considerăm că aici este necesară o regîndire a structurii fiecărei lecții, în lumina noilor documente de partid, pentru a pune mai bine în evidență caracterul profund științific, materialist-dialectic și istoric, creator, al politicii partidului nostru, rolul său important în dezvoltarea marxism-leninismului.

Iată de ce lecțiile de socialism științific le-am conceput ca activități intense de lucru cu clasa pentru studierea aprofundată a Programului partidului, a Raportului la Congresul al XI-lea și a celorlalte documente adoptate de congres. Am procedat astfel și pentru obiectivul ce ni l-am propus, ca în predarea științelor sociale să reușim să formăm la viitoarele cadre didactice deprinderea de studiu individual al documentelor de partid, să le sădim convingerea că nu pot fi buni învățători și educatoare, adevărați luminători ai satelor dacă nu vor stăpîni totdeauna, în cele mai bune condiții, principiile fundamentale ale politicii interne și internaționale a P.C.R.

Astfel tema *Revoluția populară în Romînia* am organizat-o în felul următor : după cîteva concluzii generale privind revoluția socialistă am arătat că în lecția nouă vom vedea cum a fost organizată, condusă și cum s-a desfășurat revoluția populară din țara noastră, pe baza studierii Programului P.C.R. Pentru aceasta clasa a fost împărțită în trei grupe, corespunzător celor trei rînduri de mese din cabinet, primind următoarele sarcini :

— grupa I, studierea temei : *Mobilizarea de către P.C.R. a clasei muncitoare, a tuturor forțelor progresiste în lupta împotriva Germaniei naziste, a dictaturii militaro-fasciste, pentru înfăptuirea insurecției naționale armate antifasciste și antiimperialiste* (Material de studiu — Programul P.C.R. p. 43—51) ;

— grupa a II-a, studierea temei — *Lupta P.C.R. pentru instaurarea puterii revoluționare democratice, răsturnarea claselor exploatatoare și trecerea la înfăptuirea revoluției socialiste.* (Material de studiu — Programul P.C.R. p. 52—55) ;

— grupa a-III-a, studierea temei : *Înfăptuirea revoluției socialiste și instaurarea puterii democrat-populare. Edificarea orînduirii socialiste în România.* (Material de studiu — Programul P.C.R. p. 55—61).

După ce timp de douăzeci de minute toți elevii au studiat materialul bibliografic indicat, fiecare grup și-a desemnat cîte un reprezentant care a expus concluziile la fiecare din cele trei teme. Atunci cînd a fost cazul, restul elevilor grupei respective a adus completările necesare, iar la fiecare din cele trei teme pe baza discuțiilor purtate cu clasa a desprins concluziile cele mai importante pentru fiecare etapă istorică, pe care le-a scris pe tablă, iar elevii pe caietele de notițe. În final s-a scos în evidență importanța Programului P.C.R. care realizează o sinteză științifică a luptelor eroice ale poporului nostru pentru libertate națională și socială, a rolului P.C.R. ca apărător al intereselor maselor populare, ca organizator și conducător al revoluției populare din țara noastră, a faptului că pornind de la realitățile concrete, istorice, sociale și naționale ale țării noastre, Partidul Comunist Romîn a găsit în fiecare etapă istorică căile cele mai potrivite pentru înaintarea victorioasă pe calea înfăptuirii noii orînduiri sociale. Desigur, pot fi folosite cu succes la această lecție diapozitive, diafilme, în funcție de modul cum își concepe fiecare profesor lecția.

În exemplificările de pînă acum am insistat asupra procedeelor în care profesorul indică materialul bibliografic necesar pe care elevii îl studiază și-l analizează, conduși de către profesor. Există însă și alte procedee prin care profesorul cere elevilor să găsească în documentele de partid aprecieri asupra unei probleme

sau a alteia. Astfel în predarea temei *Revoluția înfăptuită de marxism în gîndirea filozofică* — la filozofie — analizînd trăsăturile fundamentale ale filozofiei marxiste, am insistat în mod deosebit asupra caracterului creator al marxism-leninismului, cerînd elevilor să găsească în Programul P.C.R. acele fragmente în care sînt formulate aprecieri asupra acestei probleme.

Studiind cu atenție Programul P.C.R. și cunoscîndu-i structura problematică, elevii s-au oprit fără dificultate asupra capitolului *Activitatea ideologică și munca politică*, din analiza căruia au desprins numeroase concluzii privind caracterul deschis, creator, mobilizator al filozofiei marxiste, în lupta pentru transformarea revoluționară a lumii.

Am prezentat doar cîteva modalități folosite în cadrul unor lecții privind însușirea de către elevi a documentelor Congresului al XI-lea al P.C.R. prin predarea științelor sociale. La acestea se pot adăuga numeroase alte procedee de lucru. De un real folos ne este cabinetul de științe sociale, înzestrat cu bogat material didactic : planșe, diagrame, grafice comparative, diapozitive, diafilme ș.a. Am dori să subliniem faptul că indiferent de procedeele folosite în utilizarea documentelor de partid, principalul lucru ce trebuie avut în vedere este să asigurăm în lecțiile noastre o integrare armonioasă a acestora, în așa fel încît să constituie o parte componentă, intrinsecă, a fiecărei teme studiate.

ELEMENTE DE INFORMATICĂ ÎN ȘCOALA GENERALĂ

Lector D. RIMER,
Universitatea „Al. I. Cuza" — Iași

1. Plecăm de la următoarele premise :

a) Performanțele calculatoarelor stîrnesc curiozitatea și interesul oricărui elev, chiar de 9—10 ani.

b) În cultura generală a omului societății de mîine, chiar dacă ar fi absolvent numai al unei școli generale, nu pot lipsi cu totul elemente de informatică.

c) Cunoștințele obținute în această problemă prin televiziune, radio, revistele de popularizare sînt, pe de o parte, nesistematice și, pe de altă parte, ele nu cuprind decît foarte arareori noțiuni privind programarea și tehnica de lucru a calculatoarelor.

De aici putem conchide că programa școlii generale ar trebui să cuprindă cîteva elemente de informatică prezentate într-o formă adecvată.

2. Din literatura metodică consacrată înlăturării acestei lacune am remarcat o realizare, pe care o considerăm valoroasă : aceea a prof. dr. Manfred Leppig, de la Institutul pedagogic din Kiel (R.F.G.). În două cărți * autorul prezintă un „model didactic de computer" elaborat de el și o metodică detaliată, pentru studierea acestui capitol în 15—25 ore de către elevi de 11—14 ani. Cărțile conțin : conversiunea zecimal-binar și binar-zecimal, cele patru operații aritmetice în sistemul binar și un număr de programe în limbajul matematic uzual. Nu se fac organigrame.

Am construit acest model (un exemplar pentru tabelă, 40 pentru elevi) la Facultatea de matematică a Universității din Iași, iar tov. prof. Dimitriu M. a predat, cu ajutorul lui, la o clasă a V-a a Școlii generale nr. 23 din Iași, în

* Manfred Leppig, *Turm-Computer-Ubungemodell.* Manfred Leppig, *Ein Computer-übungsmodell,* Turm-Verlag Sohn, Düsseldorf, 1970.

10 ore, conversiunea zecimal-binar şi binar-zecimal şi cele patru operaţii. Rezultatele au fost bune. Atît elevii, cît şi părinţii au fost foarte interesaţi, iar materialul s-a dovedit perfect accesibil.

Urmărind experimentul am sesizat, însă, unele lacune ale modelului. Aceasta ne-a determinat să elaborăm prototipul unui alt model, mai complet.

Modelul ce-l propunem, (anexa 1), păstrează din modelul Leppig : a) ideea de model-planşă, b) algoritmul conversiunii dintr-o bază în alta şi c) reprezen-

Anexa 1

MODEL DIDACTIC DE CALCULATOR

I						100			01			1					0,1		Programa		Lista instrucţiunilor		
	+(1) −(0)	2^{10}	2^9	2^8	2^7	2^6	2^5	2^4	2^3	2^2	2^1	2^0	2^{-1}	2^{-2}	2^{-3}	2^{-4}	2^{-5}	Comanda	Adresa	Comanda	Adresa	Efectul
N_2																						
000																						
001																						
010																						
⋮ 111																		⋮				

tarea unei unităţi binare printr-un obiect material (de ex. disc circular, magnet) introdus în elementul corespunzător al registrului. Credem că în felul acesta, modelul este simplu, natural şi realizarea lui este la îndemîna oricărei şcoli generale.

Proiectul de model prezentat diferă, însă, de modelul menţionat, prin :

a) introducerea, pe model, a unei„memorii" pentru program şi demarcaţia precisă între această memorie, memoria datelor şi rezultatelor intermediare şi unitatea de calcul ;

b) scrierea programului într-un limbaj cod-model ;

c) afişarea pe model a listei instrucţiunilor ;

d) includerea în clasa a VII-a în mulţimea operanzilor binari a numerelor negative, precum şi a numerelor avînd pînă la cinci cifre în dreapta virgulei.

Iată unele detalii :

A. Memoria pentru program cuprinde 30 de registre nenumerotate. Introducerea ei se justifică prin : a) această memorie este un element esenţial al oricărui calculator ; b) un model, oricît de simplu ar fi, nu trebuie să facă abstracţie de elementele esenţiale ale obiectelor modelate.

Am urmărit de la 6 la 9 numărul de registre, separîndu-le astfel : două registre (000-001) şi unul N_2 pentru unitatea de calcul şi şase registre (010—111) pentru memoria datelor şi rezultatelor intermediare. În registrele (000-111) numerele se „scriu" în sistemul binar, în forma canonică, iar în registrul N_2, ele se „scriu" în sistemul binar, dar nu în forma canonică. Utilitatea registrului N_2 în model apare în cursul conversiunii numerelor dintr-o bază în alta şi la efectuarea operaţiunilor aritmetice. De exemplu, folosind schema : $100 = 2^6 + 2^5 + 2^2$; $10 = 2^3 + 2$; $0{,}1 \approx 2^{-4} + 2^{-5}$, numărul $(324{,}2)_{10}$ va fi „scris" în registrul N_2, apoi în registrul 000 astfel (o unitate binară este aici un punct, pe model — un disc) :

	2^{10}	2^9	2^8	2^7	2^6	2^5	2^4	2^3	2^2	2^1	2^0	2^{-1}	2^{-2}	2^{-3}	2^{-4}	2^{-5}
N_2					⋮	⋮		⋮	⋮	⋮	⋮				⋮	⋮
000			.		.			.						.	.	

Firește va trebui spus elevilor că un calculator nu are un registru de tip N_2 și că el a fost introdus aici doar pentru considerente didactice.

B. Pentru scrierea programului, propunem un limbaj „cod-model", corespondentul unui limbaj cod-mașină de la calculatoare. *El ar permite elevului să-și explice modul cum un calculator „înțelege" și execută programul făcut de om.* Pentru acest considerent, l-am preferat limbajului matematic uzual folosit de Leppig.

S-ar putea obiecta că acest limbaj nu e din cele mai evoluate folosite azi în programare. Răspunsul este : a) în învățămînt se aplică frecvent principiul biologic „ontogeneza repetă filogeneza", b) obiectivul limitat al acestui capitol, în școala generală, poate fi atins și prin folosirea acestui limbaj ; nu se intenționează a pregăti programatori.

C. Unele detalii privind instrucțiunile (anexa 2) :

Anexa 2

LISTA INSTRUCȚIUNILOR

Cda	Adresa	Efectul instrucțiunii
0000	n	I ← n_{10}
0001	R	R ← I; șterge I
0010	R	I ← R; R=R
0011	R	000 ← R; R=R
0100	R	R ← 000; 000=000
0101	R	001 ← R; R=R
0110		000 ←→ 001
0111		000 ← (001+000); 001=001
1000		000 ← (001—000); 001=001
1001		000 ← (001×000); 001=001
1010		000 ← (001; 000); 001=001
1100		origine salt necondiționat
1101		destinație salt necondiționat
1110	R	origine salt condiționat
1111	R	destinație salt condiționat

Comanda este codificată printr-un număr de 4 biți, iar adresa printr-un număr de 3 biți.

Instrucțiunea „0000n" face excepție de la această regulă, numărul „n" în baza 10 fiind trecut în coloana adreselor. (Pentru economie de spațiu, n-am făcut o coloană pentru date, întrucît există o singură instrucțiune de acest fel.)

Instrucțiunea „0000n" se execută astfel : se scrie pe hîrtie de mărimea rubricii I (Intrare-Ieșire) numărul n în baza 10 și se aplică această hîrtie în rubrica I. Se „compensează" astfel lipsa mașinii de scris.

Instrucțiunea „colo R" („Ieșire" ia valoarea din registrul R) implică două operațiuni : conversiunea numărului din R, din sistemul binar în sistemul zecimal, cu trecerea eventuală prin registrul N_2 și apoi introducerea lui în I, scriindu-l pe o hîrtie, ca și în cazul precedent.

Comanda „0001 R" (registrul R ia valoarea din rubrica I „Intrare") implică operațiunile : conversiunea numărului din I din baza 10 în baza 2, cu trecerea eventuală prin N_2 și scrierea rezultatului în registrul R ; numărul din I se șterge.

Instrucțiunile de înregistrare sau transfer (000 — 0101) implică ștergerea prealabilă a numărului din registrul de destinație, dacă acest registru este ocupat.

La efectuarea operațiunilor aritmetice, în registrul 001 se află primul operand, iar în registrul 000 se află al doilea operand, înainte de efectuarea operației și rezultatul, după efectuarea operației.

D. În modelul Leppig se lucrează numai cu numere naturale. Opinăm pentru introducerea în clasele VII—VIII și a numerelor negative (+ și — fiind reprezentate prin 1 respectiv 0), precum și a numerelor zecimale, rezumîndu-ne doar la o cifră zecimală și adoptînd ca valoare aproximativă pentru $(0,1)_{10}$: $2^{-4} + 2^{-5}$. Întrucît scrierea numărului pe coloană, în modelul Leppig, a apărut elevilor nefirească, am optat pentru scrierea uzuală a numerelor orizontal, de la stînga la dreapta.

Dăm pentru exemplificare (anexele 3, 4) un program și execuția lui.

Anexa 3

PROGRAM

pentru calculul valorilor funcției $y = ax^2 + bx + c$

Comanda	Adresa
0000	x
0001	010
0000	a
0001	011
0000	b
0001	100
0000	c
0001	101
0011	010
0101	010
1001	
0101	011
1001	
0100	110
0011	100
0101	010
1001	
0101	101
0111	
0101	110
0111	
0010	000

EXECUȚIA PROGRAMULUI

I	x		a		b		c															y
N_2																						
000									x	x	x^2	x^2	ax^2	ax^2	b	b	bx	bx	bx+c	bx+c	y	y
001										x	x	a	a	a	a	x	x	c	c	ax^2	ax^2	ax^2
010		x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
011				a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
100						b	b	b	b	b	b	b	b	b	b	b	b	b	b	b	b	b
101								c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c
110													ax^2	ax^2	ax^2	ax^2	ax^2	ax^2	ax^2	ax^2	ax^2	ax^2
111																						

Iată acum unele detalii tehnice :

Modelul elevului este din carton sau pvc (pliabil), iar obiectele reprezentînd unitățile binare sînt discuri de carton (pvc) colorat, în număr de 35—40. În extremis, totul poate fi și din hîrtie. Modelul profesorului este din carton, format mai mare, aplicat pe o planșetă, astfel ca să poată sta vertical în fața clasei. În fiecare element al registrelor (N_2, 000—111, memoria programului) se fixează un cuișor, iar unitățile sînt reprezentate de inele colorate care se prind în cuișoarele respective ; dacă planșa este din tablă, iar discurile sînt magneți, firește cuișoarele nu mai sînt necesare.

Se pot lua în considerare și formele tehnice mai elegante, mai spectaculoase. Dar sporirea prețului de cost ar constitui o piedică pentru introducerea modelului în toate școlile generale din țară.

3. Studiul acestui capitol ar necesita 30 de ore repartizate în clasele V și VII, după cum urmează : Clasa a V-a : 1) prezentarea modelului ; conversiunea $n_{10} \rightarrow n_2$ și $n_2 \rightarrow n_{10}$ (numere naturale — 3 ore) ; 2) întocmirea și executarea unor programe de adunare (2 ore) ; 3) Idem scădere (2 ore) ; 4) idem — înmulțire și împărțire (4 ore) ; 5) idem — exerciții recapitulative (programe fără salturi — 9 ore). Clasa a VII-a 1) Recapitulare (3 ore) ; 2) Scrierea numerelor negative și a numerelor zecimale (1 oră) ; 3) Întocmirea și executarea unor programe cu salturi (6 ore).

CARACTERISTICILE DESENULUI INFANTIL

Prof. IOAN ZLĂVOG — Brăila

a. *Desenul şi jocul.* Copiii iubesc desenul şi încep să facă diferite reprezentări plastice din momentul în care descoperă în mediul înconjurător anumite aspecte care îi interesează şi cărora vor să le dea un sens. Desenul copiilor constituie un mesaj sincer şi emoţional a lumii lor interioare, a felului în care ei văd şi interpretează lumea exterioară. Copilul normal simte nevoia de a desena, tot aşa cum simte nevoia de a se juca.

Între desenul copiilor şi joc există multe trăsături comune care au fost evidenţiate în sens creator de mulţi profesori de desen sau pedagogi. Astfel, Al. Tohăneanu şi Maria Ilioaia în „Metodica predării desenului" pentru clasele V-X subliniază faptul că desenul copiilor este în acelaşi timp un joc simbolic „cu un pronunţat caracter intelectual" [1].

Robert Gloton, în studiul „Scopul şi condiţiile educaţiei artistice în şcoală" apărut la Paris în 1965, [2] consideră desenul copiilor ca un joc de construcţie în cadrul căruia copilul asamblează, combină, modifică şi creează.

Congresul din 1953 al Grupului francez pentru „Educaţia nouă" a emis, de asemenea, ipoteza că desenul (şi arta copiilor în general) constituie doar un simplu fenomen de creştere, un mijloc pe care copilul îl are la dispoziţie pentru a pune stăpînire pe timpul său şi pe lume, un mijloc care se aseamănă în esenţa sa cu jocul. Ca şi jocul, desenul copiilor are un conţinut formativ, solicită energie, imaginaţie, gîndire, toate orientate spre activitate. Chiar dacă desenul are la origine imitaţia el depăşeşte sfera acesteia, întrucît copilul interpretează în felul său faptul real imitat. Desenul devine astfel un mijloc de manifestare a facultăţilor creatoare ale copilului, un mod de exprimare propriu, o modalitate de valorificare a posibilităţilor sale creatoare.

b. *Fazele desenului infantil.* În studiile sale asupra copiilor, Luquet [3] a propus anumite stadii şi interpretări valabile şi astăzi. El a arătat că desenul copilului este mai întîi realist ca intenţie, deoarece copilul începe prin a desena ceea ce ştie despre un personaj sau despre un obiect, înainte de a exprima grafic ceea ce vede.

Prima fază a reprezentării artistice corespunde „mîzgălelilor" apărute mai întîi din simplă necesitate fizică, apoi ca imitaţie — mai mult sau mai puţin conştientă — a gesturilor observate la adulţi. Luquet numeşte această perioadă „realism fortuit" sau „involuntar".

Curînd copilul observă că mîzgălelile lui prezintă o oarecare asemănare cu un obiect cunoscut. Totodată el descoperă că desenul (la fel şi obiectul) poate fi reprodus. Copilul devine conştient de faptul că poate crea un obiect oarecare

---

[1] Tohăneanu, Alexandru — Maria Ilioaia, *Metodica predării desenului cl. a V—X-a*, E.D.P., Bucureşti, 1971, p. 15.

[2] * * * *Predarea disciplinelor artistice*, Colecţia „Modernizarea învăţămîntului — VIII" Bucureşti, 1972, vol. 1, p. 15 ; după Gloton, Robert, *Buts et conditions de l'éducation artistique a l'école, La méthode.* (Scopurile şi condiţiile educaţiei artistice în şcoală. Metoda) In : „L'Art à l'ècole", Paris, Presses Universitaires de France, 1965, p. 28—96.

[3] Piaget, Jean — Inhelder, Bärbel, *Psihologia copilului*, Paris, 1968 (Traducere Dan Răutu), p. 55—57 ; după G. Luquet, *Le dessin enfantin*, Alcan, 1927.

după propria lui fantezie și că și-l poate însuși în felul acesta. Un omuleț desenat devine semnificație și acțiune. Este faza „realismului neizbutit", caracterizată prin incapacitate sintetică, în care elementele copiei sînt juxtapuse în loc să fie coordonate într-un tot : o pălărie apare mult deasupra capului, sau nasturii nu apar la locul lor.

Urmează apoi perioada esențială a „realismului intelectual". Desenele din această perioadă, numite de Luquet „ideoplastice", depășesc dificultățile inițiale, însă nu respectă perspectiva vizuală și nici relațiile metrice. Copilul în reprezentările ideoplastice desenează nu numai ceea ce vede și ceea ce știe despre obiectele respective.

Începînd cu vîrsta de 9—10 ani desenele copiilor ajung în faza „realismului vizual" (faza fizioplastică) caracterizată prin faptul că desenele respectă într-o anumită măsură perspectiva vizuală și relațiile metrice.

c. *Particularități ale desenelor ideoplastice.* Desenele copilului sînt desenele unei ființe înzestrate cu percepții și emoții, reacții și fantezii care diferă ca structură de percepțiile, emoțiile, reacțiile și fanteziile adultului. Desenele infantile sînt nu rezultate ale incapacității de a imita modalitățile plastice de exprimare ale adultului, ci rezultatul unor elaborări mintale directe și autentice care dezvăluie universul de sentimente și idei ce caracterizează copilăria. Prin imaginile plastice create, copilul reprezintă ceea ce gîndește el despre obiectele desenate, reprezintă ideile generale pe care le are în acel moment asupra obiectului pe care îl desenează. Aceste idei generale structurate în spiritul copilului duc la crearea unei imagini tipice de reprezentare, a unui model tipic numit de Luquet „modelul intern".

Mentalitatea copilului, pe care Levy-Bruhl a denumit-o „prelogică" diferă de mentalitatea adultului. Pentru copil lumea exterioară are semnificații deosebite. El trece această lume nu prin filtrul logicii perceptiv-vizuale, ci prin cel al logicii lui afective, îmbogățind-o cu elemente din lumea fabulosului și a imaginativului.

În desenele ideoplastice figura umană este foarte des reprezentată, aceasta din cauză că omul se află în permanență în sfera de interese a copilului. Modalitatea de reprezentare a figurii omenești diferă de la an la an în funcție de dezvoltarea, amplificarea și perfecționarea modelelor interne, în urma integrării unor elemente noi în sfera de interese a copilului.

În planșa nr. 1 sînt cîteva figuri omenești aranjate în ordinea reprezentării schematice, realizate de copii din cl. I-IV. Din aceste cîteva reprezentări distingem multiple modele interne, fiecare evidențiind stadiul de dezvoltare a copiilor respectivi. Observînd și analizînd desenele elevilor din cl. I-IV, din care am selectat aceste reprezentări, am constatat următoarele :

— figura umană este reprezentată în majoritatea cazurilor în poziție frontală, foarte rar din profil ;

— copiii reprezintă mai cu seamă personaje corespunzătoare sexului lor, elevele : fetițe ; elevii : băieți ;

— membrele sînt reprezentate la început prin niște linii. Degetele sînt uneori ignorate, iar cînd sînt redate nu se ține cont de numărul lor ;

— în reprezentarea personajelor feminine se accentuează asupra părului, care uneori este exagerat de mare ;

— elementele feței sînt uneori redate prin niște puncte, iar nasul printr-o linie foarte lungă ;

— în majoritatea reprezentărilor nu se uită să se deseneze nasturi de la îmbrăcăminte ;

— la început persoanele sînt reprezentate cu capul descoperit, mai tîrziu însă copiii încearcă să reprezinte figurile omenești cu ceva pe cap (bască, pălă-

rie), aşa cum îi ştiu ei pe cei care îi desenează. Dar, aşa cum se vede în planşa nr. 1 (c, d, e, f), ei reprezintă basca sau pălăria deasupra capului, iar nu pe cap.

În desenele lor o importanţă deosebită acordă copiii şi cadrului în care are loc acţiunea, mediului înconjurător. Din acesta un loc de seamă îl ocupă locuinţele (case sau blocuri), strada, şcoala, parcurile cu locuri de agrement pentru copii etc. Toate acestea sînt redate în două dimensiuni, fără o respectare riguroasă a proporţiilor, mărimea elementelor constitutive ale desenului fiind determinată de interesul ce-l manifestă copilul în acel moment faţă de elementele respective. Astfel, antenele de televizor sînt nelipsite în desenele copiilor cînd aceştia desenează case sau blocuri şi mai întotdeauna antenele sînt mult mai mari în raport cu locuinţele. Prin această perspectivă afectivă caracteristică desenelor infantile, copiii îşi transmit direct şi spontan impresiile lor asupra obiectelor pe care le desenează. Din exemplul de mai sus nu este greu de dedus că elevii exagerînd mărimea antenelor de televiziune îşi transmit în mod spontan dragostea lor pentru emisiunile transmise prin intermediul televizorului : filme, basme, aspecte din tabere, aspecte din viaţa animalelor etc. În planşa nr. 3 eleva Pîrlog Carmen din clasa a III-a a reprezentat pe „Albă ca Zăpada" şi pe „Moş Gerilă" tot atît de mari cît şi blocurile, iar în planul nr. 2 eleva Popovici Carmen, clasa a III-a, îl prezintă foarte mare pe „Moş Gerilă" cu sacul în spate şi cu baloane în mînă. Cel mai mare element al desenului este însă bradul împodobit cu becuri şi cu cadouri. Aceasta din cauză că bradul fiind împodobit a căpătat o importanţă deosebită în imaginaţia elevei ceea ce a determinat-o să-l reprezinte mare cît planşa.

În sfera de interese a copilului un loc de seamă îl ocupă şi maşinile. Acestea sînt redate mai cu seamă din profil, uneori însoţite de oameni între care o deosebită importanţă o are şoferul. În general, copiii surprind formele de ansamblu al acestora, dar sînt atraşi a reda şi anumite elemente de detaliu. Astfel, deşi reprezintă maşinile din profil, le desenează ambele faruri, întrucît ei ştiu că maşinile au două faruri, nu unul (autocarul din planşa nr. 4). Roţile sînt reprezentate uneori ca nişte cercuri tangente la restul maşinii, ca şi cum acestea s-ar rostogoli pe ele ca pe nişte butuci. Uneori însă, copiii sesizează faptul că roţile se învîrtesc în jurul unui ax şi că maşina se sprijină nu pe roţi, ci pe axul roţilor. Maşinile miliţiei şi ale salvării apar frecvent în desenele copiilor, deoarece îi atrage sunetul sirenei pe care nu uită niciodată să o reprezinte deasupra maşinii şi căreia îi indică adeseori prin diferite linii emiterea sunetelor.

Dintre elementele naturii un loc de seamă îl ocupă copacii. În unele reprezentări copacii sînt foarte simplificaţi, reduşi la cîteva ramuri redate prin linii simple prinse de trunchiul copacului redat de obicei printr-un dreptunghi. Cea mai frecventă reprezentare a copacilor este însă cea compusă din trunchi şi coroana copacului în forma unei flăcări de lumînare, a unei elipse sau a unui cerc, în interiorul cărora sînt desenate ramurile (planşa nr. 4). Dealurile şi munţii capătă în desenele copiilor dimensiuni şi forme impresionante, iar soarele înzestrat cu elemente omeneşti (ochi, nas, gură) apare, deseori, surîzînd de după un deal sau de după un munte. Prin înzestrarea unor elemente din natură cu însuşiri omeneşti, copiii umanizează natura, întrucît ea constituie cadrul cel mai îndrăgit de desfăşurare a jocului. Prin umanizarea naturii copilul îşi exprimă bucuria, optimismul, căldura sufletului său.

O altă caracteristică a desenelor ideoplastice este perspectiva prin rabatare prin care obiectele şi fiinţele sînt reprezentate într-un singur plan. Astfel, în planşa nr. 5, elevul Popa Dan din cl. a VI-a reprezintă un aspect de la bîlci în care copiii cuprinşi într-o horă, precum şi cei care se dau în scrînciobi sînt desenaţi într-un singur plan ; primii într-un plan orizontal, iar cei din urmă într-un plan frontal. Altă modalitate caracteristică de redare a obiectelor în dese-

nele infantile este reprezentarea în friză a elementelor constitutive ale desenului care uneori sînt suprapuse. Distribuirea obiectelor în frize nu se face la întîmplare, ci pe baza unor anumite legături, asemănări între obiecte. De pildă, la tema „Pe stradă" foarte mulți copii din cl. I au desenat trei frize suprapuse : în prima au alternat casele cu copacii, în a doua friză au desenat o serie de mașini, iar în a treia personaje. Chiar dacă ordinea frizelor nu a fost în general bună, nu s-a întîmplat, însă, ca elevii să combine în cadrul aceleiași frize case cu mașini sau mașini cu copaci. Îmi explic aceasta prin faptul că în perioada realismului logic copiii subliniază prin desenele lor și sensul funcțional al obiectelor, gruparea lor în frize făcîndu-se după criteriul funcționalității lor.

O particularitate de seamă a desenelor copiilor constă în caracterul narativ al acestora. Copilul povestește în desenele sale scene fie trăite de el, fie închipuite la care se adaugă elemente din lumea fabulosului. Nu întîmplător copiilor le place atît de mult să deseneze după basme sau scene din viața lor. Am observat că cele mai reușite desene în sensul sincerității și expresivității sînt desenele realizate după basme sau după teme ca : „Orășelul copiilor", „La bîlci". „La circ", „În tabără", „În vacanță", „La tobogan", „La serbare", „În excursie", „În drum spre școală" etc. sau teme legate de sărbătorile de iarnă, de anumite activități sportive sau pionerești. Astfel, elevele Pîrlog Carmen și Popovici Carmen din cl. a III-a ne reprezintă în planșele nr. 2 și 3 în desene de o deosebită expresivitate, unitare și echilibrate, scene din „Orășelul copiilor", unde au trăit deseori momente de emoție și interes.

Din studierea și analiza atentă și îndelungată a desenelor copiilor am observat că trecerea de la realismul intelectual la cel vizual are loc la unii copii mai devreme, la alții mai tîrziu. Această trecere nu se realizează deodată, astfel încît există o perioadă în care elementele caracteristice ale realismului logic se îmbină cu elemente ale realismului vizual. Această perioadă este proprie claselor V-VI, iar începutul clasei a VII-a corespunde cu începutul fazei realismului vizual, în sensul că încep să predomine în desenele elevilor în mod cît mai evident orientările spre formele concrete ale mediului obiectiv înconjurător. Dacă pînă acum desenul copiilor are o orientare de la interior spre exterior, în sensul că este mai mult sau mai puțin subiectiv (în funcție de vîrstă și de dezvoltarea lor intelectuală), începînd cu cl. a VII-a orientarea dezvoltării desenului se inversează. Atitudinea copiilor față de mediu devine din ce în ce mai realistă și odată cu aceasta apare tendința de respingere a realismului intelectual. Este așazisa „perioadă de criză" în care copiii încep să se rușineze de creațiile lor anterioare. Această atitudine este determinată de dezvoltarea spiritului lor critic, de descoperirea că desenele lor anterioare nu corespund realității obiective. Astfel, ei încep să încerce a reprezenta obiectele în desene care să corespundă formelor reale, dar întrucît nu toți sînt în stare să reușească, ei realizează lucrări nereușite față de care sînt nemulțumiți, își pierd încrederea în posibilitățile lor creatoare, ceea ce duce în ultimă instanță la lipsa de preocupare față de desen.

SARCINILE PROFESORULUI DE DESEN ÎN CERCETAREA ȘTIINȚIFICĂ A DESENULUI INFANTIL

Cercetarea științifică a desenelor infantile se impune în fața oricărui profesor de desen ca o cerință majoră determinată de necesitatea folosirii unor metode și procedee adecvate particularităților de vîrstă ale copiilor, orientate către dezvoltarea posibilităților lor creatoare. Întrucît desenele copiilor au o semnificație deosebită, se impune ca metodele educative folosite să aibă referință la universul afectiv al copiilor.

Pornind de la cunoaşterea particularităţilor desenelor infantile şi, în primul rînd, de la caracterul sincer, spontan al acestor desene, profesorul de desen poate găsi şi folosi o multitudine de procedee care să ducă la stimularea exprimării sincere, la dezvoltarea spontaneităţii în exprimarea elevilor. Această cerinţă se impune mai ales învăţătorilor, care încă din primele clase trebuie să încurajeze şi să cultive spontaneitatea artistică a copilului. Se remarcă însă — în practica şcolară — o atitudine neştiinţifică în acest sens din partea învăţătorilor. În loc să lase copiii să se exprime liber, nestingheriţi, majoritatea învăţătorilor cer copiilor o copie a realităţii, fac observaţii permanente elevilor în timpul lucrului, determinînd astfel închistarea posibilităţilor de exprimare sinceră şi spontană a copiilor. Această atitudine neştiinţifică în cadrul relaţiei învăţător-elev în orele de desen este rezultatul necunoaşterii particularităţilor de vîrstă ale copiilor în ansamblul lor, a modalităţilor de exprimare artistică a copiilor rezultate din ansamblul acestor particularităţi.

Pentru depăşirea acestei dificultăţi, o sarcină de seamă îi revine profesorului de desen din şcoala respectivă, care trebuie să pună învăţătorii în contact cu noile orientări în procesul desfăşurării orelor de desen. La şcoala unde îmi desfăşor activitatea am ţinut în acest sens la cl. a III-a o lecţie orientativă pentru tovarăşii învăţători cu tema : „Prîslea cel voinic şi merele de aur" ; am avut discuţii dese, am făcut asistenţe la orele de desen la cl. I-IV şi le-am recomandat diferite procedee şi modalităţi de stimulare a spontaneităţii de exprimare a elevilor prin desen. Dintre acestea amintesc următoarele :

— angajarea copiilor în general în activităţi voluntare şi lăsarea acestora de a se manifesta liber sub îndrumarea foarte atentă şi oportună a profesorului sau învăţătorului ;

— folosirea unor mijloace şi materiale intuitive (planşe, reproduceri de artă, diafilme, diapozitive etc.) şi discuţii riguros dozate, care să vizeze stimularea imaginaţiei copilului (dacă discuţiile sînt prea lungi, ele devin plictisitoare, elevii îşi pierd răbdarea şi încep a desena înainte de terminarea discuţiilor) ;

— încurajarea elevilor de a lucra repede şi fără folosirea gumei sau chiar direct în culoare prin realizarea desenului cu pensula. O astfel de metodă am folosit-o mai cu seamă la clasa a IV-a, care din cauză că în clasele anterioare învăţătoarea a orientat-o în sens defectuos către un realism vizual, nu dădea rezultatele dorite de mine în orele de desen. Determinîndu-i pe elevi să realizeze desene direct în culoare, am reuşit să obţin rezultate uimitoare, pe care iniţial nici nu bănuiam că le pot obţine. Copiii au căpătat încredere în posibilităţile lor creatoare şi, mai cu seamă, au început a folosi în mod conştient expresivitatea cromatică ;

— alegerea cu precădere a unor teme cu rezonanţă puternică în universul de sentimente al copilului. Folosirea în acest sens a unor situaţii de moment care au dus la excitarea emotivităţii copiilor : o excursie, o vizită la o întreprindere, sosirea în oraş a unui circ, lansarea în Cosmos a unui echipaj de cosmonauţi etc. Astfel, în planşa nr. 5, elevul Popa Dan din cl. a VI-a a surprins un aspect semnificativ, planşa de la bîlci redînd o compoziţie care se impune prin echilibru, prin dinamism, prin ritm şi un deosebit optimism. Consider că elevul n-ar fi fost în stare să realizeze acest lucru, dacă însăşi prezenţa bîlciului în oraş n-ar fi făcut o puternică impresie asupra afectivităţii şi imaginaţiei sale.

O cerinţă impusă de particularităţile de vîrstă ale copilului constă în aceea că profesorului i se impune obligaţia de a participa în mod afectiv, emoţional în cadrul desfăşurării lecţiei de desen, pentru a întreţine în permanenţă în clasă o atmosferă afectivă. Această cerinţă este impusă de faptul că activitatea artistică a copilului, viaţa copilului în ansamblul ei este dominată de afectivitate. Tendinţele, instinctele şi sentimentele îi inspiră comportamentul, care se exprimă întotdeauna prin reacţii emotive. Un desen de copil, „este o foaie de hîrtie pe care el s-a jucat cu emoţiile lui" — spune Robert Gloton.

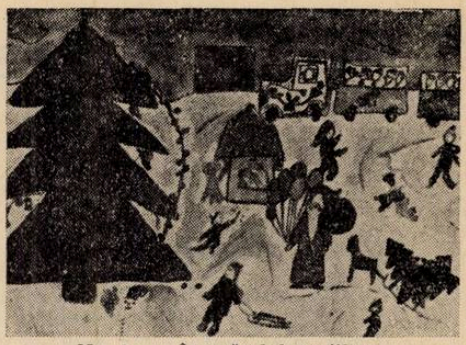
Climatul afectiv al clasei trebuie să fie mai ales un climat de încredere reciprocă, care să ducă la simpatie în raportul profesor-elev. Trebuie să fie un climat de activitate şi, totodată, un climat de siguranţă, care rezultă din faptul că sarcinile propuse sînt întotdeauna pe măsura copilului şi din sentimentul de reuşită finală.

Din observarea unui mare număr de clase, a unor diferite modalităţi de lucru cu copiii, din discuţiile cu o seamă de profesori de desen, am constatat că rezultatele slabe în predarea desenului sînt determinate de metodele prea rigide şi deliberate, de impunerea din afară a unei concepţii artistice prea severe. Dimpotrivă, rezultatele bune se obţin prin folosirea unor metode discrete care se manifestă prin simple indicaţii şi sugestii în cadrul cărora creaţia artistică se naşte prin activitatea însăşi. Profesorul este pentru copii un fel de coleg mai vîrstnic, mai stăpîn pe tehnicile expresiei artistice, mai conştient de obiectivele urmărite şi de mijloacele de folosit, care îi urmăreşte cu înţelegere şi îi ajută să-şi cîştige încrederea în ei înşişi. Numai teama este aceea care îi împiedică pe copii să se manifeste ca nişte adevăraţi artişti, teama că lumea lor de închipuire poate părea ridicolă adulţilor, teama că semnele şi simbolurile lor nu vor părea potrivite. Alungînd teama, profesorul eliberează toate tendinţele dezvoltării şi maturizării afective a elevilor.

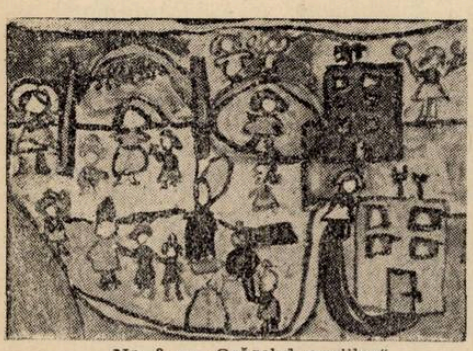
Dar această eliberare de teamă nu este suficientă prin ea însăşi. O dată descătuşat de reticenţele care îl inhibă, copilul trebuie introdus tot prin înţelegere şi simpatie, într-o lume a cooperării, trebuie să i se creeze conştiinţa relaţiilor umane, cu ajutorul cărora se va integra în societatea adulţilor. Singurele metode care îl promovează în această direcţie sînt cele care stimulează creativitatea. Aceasta înseamnă că profesorul nu trebuie să păstreze neatinse condiţiile pedagogice ale perioadei anterioare, să rămînă în permanenţă la faza cînd nevoia de exprimare a copiilor se satisface în mod spontan, ci să depăşească faza incertitudinilor, să sprijine în mod creator copiii, atunci cînd au nevoie de ajutor. Pentru aceasta o cerinţă de bază ce se impune profesorului de desen este aceea că, imediat după ce acesta a reuşit prin metode pedagogice adecvate să exprime copiilor siguranţa, încrederea în posibilităţile lor în sensul creativităţii spontane, să se preocupe apoi de formarea la copii a unor modalităţi de exprimare noi, să dea sensuri noi activităţii artistice pentru a păstra vie dorinţa de creaţie. Astfel, de la spontaneitatea nativă a copiilor să-i orienteze către o spontaneitate conştientă, înţeleasă ca motivaţie a obţinerii unei expresivităţi artistice voite. De asemenea, profesorul poate încă din timp să formeze la elevi un limbaj artistic specific, o concepţie justă asupra creaţiei artistice şi odată cu aceasta să dezvolte spiritul lor critic care să-i ajute în sens corespunzător la aprecierea artistică a lucrărilor lor. Cunoscînd şi folosind modalităţi specifice teoriei culorilor ca : contrast rece-cald, contrast simultan, ton, gamă etc., sau anumite modalităţi de compoziţie ca : echilibru, ritm, simetrie, unitate, copiii pot face aprecieri artistice juste asupra lucrărilor. Ei nu mai manifestă în acest caz reţineri în faza critică faţă de desen, întrucît simţul lor critic este orientat către descoperirea calităţilor artistice ale lucrărilor, nu spre compararea desenului cu obiectele desenate. Folosind în această direcţie metode cît mai elastice, cercetarea proprie şi iniţiativa, profesorul de desen poate contribui, în mare măsură, la formarea şi dezvoltarea personalităţii elevilor.

Pentru profesor, desenul trebuie să devină o fereastră deschisă către personalitatea copilului şi chiar mai mult, căci pe măsură ce se pot stabili relaţii între tot mai multe desene din creaţia infantilă, se acumulează mereu mai multe cunoştinţe despre copii în general, despre caracteristicile şi dezvoltarea lor intelectuală. Se adună astfel şi un preţios material despre activitatea estetică, despre locul artei în viaţa şi evoluţia omenirii, întrucît producţiile copiilor reprezintă acele înclinaţii instinctive spre artă, specifice naturii umane.

Nr. 1



Nr. 2 — „În orășelul copiilor"
Popovici Carmen cl. a III-a



Nr. 3 — „Orășelul copiilor"
Pîrlog Carmen cl a III-a

Nr. 4 — „În excursie"
Pîrlog Carmen

Nr. 5 — „La bîlci"
Popa Dan cl. a VI-a

FIȘA DE ASISTENȚĂ LA LECȚIE

Prof. SIMION CHIȘ
directorul Școlii generale nr. 122 — București

Una din principalele atribuții ale directorului este activitatea de îndrumare și control în școală, realizată în principal prin asistența la lecții și activități, controlînd modul cum cadrele didactice aplică prevederile programelor școlare, cum asigură metodologia adecvată pentru realizarea educației comuniste a elevilor.

Avînd posibilitățile care stau la îndemînă, directorul de școală folosește fie asistența, fie lucrările de sondaj date elevilor, fie analiza producției activității acestora și în funcție de situații își conturează concluziile legate de nivelul de lucru al cadrului didactic asistat și ia măsuri de îmbunătățire a calității învățămîntului în școala pe care o conduce.

În ultimul timp, organele de învățămînt și directorii de școli verifică nivelul de cunoștințe al elevilor, folosind mai mult lucrările de control cu subiect unic, avînd posibilitatea de a verifica pe o masă largă de elevi rezultatele la învățătură, la nivelul unei etape date, putînd lua măsuri corespunzătoare pe linia unității de cerințe în ridicarea nivelului la învățătură și eliminarea cauzelor insuccesele.

Directorul de școală trebuie să urmărească întregul ansamblu relațional din școală, să asiste nemijlocit, la activitatea din clasă, în așa fel încît să poată valorifica în mod eficient toate constatările făcute. El consemnează în caietul său o serie de observații, pe care apoi le sistematizează pentru discutarea lecției cu cadrul didactic asistat. Numai că, la lecție, directorul nu poate urmări, simultan, în cîmpul său vizual și auditiv, în mod operativ și eficient, toate cerințele pe care le impune o lecție și de multe ori se rezumă la anumite laturi pe care le analizează apoi cu precădere. Pe baza unei experiențe mai îndelungate am tras concluzia că introducerea în munca directorului a unei fișe de asistență, care să cuprindă într-un mod sistematic principalele cerințe instructiv-educative ale lecției, ajută la raționalizarea activității directorului, munca sa capătă un caracter mai operativ, dă o direcție mai clară valorificării muncii cadrului didactic asistat la lecție. Controlul are o eficiență mai mare și se asigură o îndrumare sistematică, determinînd cadrul didactic asistat la o pregătire susținută.

Am considerat introducerea acestei fișe avantajoasă în raport cu registrul de evidență a asistențelor obișnuit sau caietul de asistență al directorului.

Prin însăși structura ei, fișa a creat un avantaj în sensul că m-a ajutat să dau caracter științific valorificării asistențelor la lecții. În primul rînd pot urmări și după realizarea asistențelor aspectele tipice din activitatea cadrelor didactice — fie pozitive — în scopul popularizării — fie negative, pentru care trebuie organizate dezbateri și luate măsuri colective. Numai o privire generală a fișelor pe o anumită etapă, la un colectiv de catedră ori la un cadru didactic este suficientă pentru observarea scăderilor sau succeselor muncii didactico-educative, la cerințele stabilite într-o perioadă sau alta a anului școlar. În acest fel am folosit fișa ca un instrument științific de lucru. În al doilea rînd ea este și un mijloc de simplificare a hîrtiilor, operațiilor inutile cu care se confruntă directorul de școală.

Pentru a completa fișa de asistență la ore am observat atent activitatea profesorului și a elevilor potrivit cerințelor consemnate în fișă în mod eșalonat pînă la parcurgerea acesteia. La fiecare cerință am punctat convențional aspectele pozitive (+) și negative (—), avînd grijă ca lipsurile sesizate să fie concretizate la rubrica observații, făcîndu-se și recomandările necesare. În aceeași măsură, aspectele deosebite ce meritau a fi valorificate în cadrul colectivului, le-am consemnat tot la observații.

Nivelul de lucru al cadrului asistat pentru fiecare cerință l-am trecut la una din rubricile : insuficient, suficient, bine sau foarte bine (2, 3, 4, 5). După încheierea

lecției am unit punctele stabilite, în cadrul fiecărui subcapitol, realizînd diagrama activității profesorului în cadrul orei, fixînd calificativul general al lecției asistate.

Completînd fișa am avut în vedere următoarele :

1. *Activitatea organizatorică.* Modul în care profesorul își începe lecția, dacă sala de curs este curată, aerisită ; dacă elevii respectă ținuta școlară și ordinea ; dacă vin la timp la școală și frecventează toți cursurile ; dacă profesorul și-a pregătit materialul didactic și aparatura necesară desfășurării lecției ; dacă el însuși are o ținută corespunzătoare în fața elevilor. Este știut că în condiții de dezordine, ținută necorespunzătoare a elevilor, nu se poate desfășura o lecție într-un climat corespunzător. Dacă profesorul nu și-a asigurat materialul didactic și cele necesare pentru lecție, recurge la verbalism și desfășoară o oră în mod superficial.

2. *Conținutul științific și orientarea politico-ideologică.* Urmăresc dacă profesorul respectă adevărul științific, conținutul stabilit de programă și manual ; dacă orientează lecția în lumina materialismului dialectic și istoric ; dacă aplică în mod firesc, creator, documentele de partid la specificul obiectului pe care-l predă ; dacă cunoștințele predate sînt legate de viață, de practica societății socialiste.

3. *Metodologia desfășurării lecției.* Constat în ce măsură folosește cadrul didactic (la specificul obiectului) metodele și procedeele cele mai potrivite preocupării pentru promovarea unei tehnologii moderne de învățare etc. ; în ce măsură asigură deprinderi de muncă independentă ; dacă lucrează activ cu clasa sau cu 2—3 elevi, dacă sistematizează cunoștințele predate și în ce mod ; cît de clare sînt expunerile și explicațiile, dacă au logică ; dacă profesorul ține seama de particularitățile psihice ale elevilor, se ocupă de elevii rămași în urmă, tratează diferențiat elevii foarte buni de ceilalți etc. ; modul cum reușește să facă legătura cunoștințelor cu celelalte obiecte de învățămînt (aspectul interdisciplinar) ; cît din timpul afectat explicării cunoștințelor ocupă profesorul în lecție. Este știut că unii profesori ascultă aproape toată ora elevii și numai în ultimele zece minute predau tema. Urmăresc dacă profesorul asigură un caracter educativ cunoștințelor predate. De asemenea constat în cursul asistenței modul cum participă clasa la lecție : dacă elevii sînt atenți, dacă manifestă încredere în activitatea profesorului, dacă se asigură o legătură afectivă între profesor și elevi, la ce nivel.

4. *Discutarea lecției cu profesorul asistat.* Acord o mare importanță modului în care acesta știe să-și analizeze propria sa muncă, ce greșeli a săvîrșit, ce scăderi s-au manifestat în lecție, ce-ar mai fi trebuit să facă la oră, cum a văzut inițial lecția și cum a realizat-o, cauzele lipsurilor lecției și ce consideră că are de făcut în etapa următoare.

Folosind această fișă de asistență, am avut posibilitatea să determin schimbări substanțiale în îmbunătățirea de la o etapă la alta a activității cadrelor didactice asistate, oferindu-mi următoarele avantaje :

a) posibilitatea unei priviri generale asupra principalelor cerințe ale lecției fără a pierde timp pentru sistematizarea constatărilor, cum făceam în mod obișnuit în caietul de asistență ;

b) repartizarea fișelor pe partide, etape de lucru, putînd urmări mai bine evoluția activității cadrului didactic, de la un trimestru la altul ;

c) valorificarea asistenței în funcție de nivelul respectării de către cadrul didactic a cerințelor lecției alcătuind în fișă un profil clar al modului de lucru al acestuia ;

d) posibilitatea de a formula recomandările la „subiect" în funcție de constatările completate în fișă ;

e) extinderea experienței pozitive a cadrelor asistate și popularizarea elementelor de tehnologie înaintată.

Fișa cuprinde și aspecte ale noilor relații profesor-elev, stabilind posibilități de sondare a parametrilor la care lucrează învățătorul sau profesorul, modul cum folosește activitatea elevilor în lecție pentru formarea personalității lor. Menționez că fișa de asistență o consider nu ca ceva static, o schemă în tipare, ci un instrument de lucru aplicabil în asistențele directorului la ore. Ea poate fi adaptată în

funcție de specificul ciclului, al obiectelor de învățămînt. Pot fi stabilite în fișă noi cerințe în etapa de sfîrșit de an școlar ; astfel fișa poate fi îmbunătățită și adaptată la diferite forme de activitate (ore de dirigenție, activități extrașcolare, aspecte ale muncii cu părinții, adunări pionierești și U.T.C. etc.). De exemplu, pentru asistențele la orele de dirigenție pe trimestrul I al anului școlar, am stabilit pe subcapitole cerințe ca : a) activitatea organizatorică pentru desfășurarea orei de *dirigenție* (prezență, punctualitate, climat psihologic de desfășurare a orei, controlul

Școala generală nr. 122

I FIȘA DE ASISTENȚĂ Nr. 3

Ziua lunа anul
19 02 1975

I ASPECTE INTRODUCTIVE

cl. 34 prez. 34 absenți.....

1. obiectul : FIZICA CL VIIC
2. cadrul didactic : GHERGARI MIHAI
3. subiectul : V: Surse de lumină, propagarea luminii, umbre penumbre, eclipse
4. obiectivul asistenței : P: REFLEXIA LUMINII, LEGILE REFLEXIEI
5. locul asistenței la lecție: în principal: - NIVELUL DE CUNOȘTINȚE AL ELEVILOR
în secundar: MODUL DE FOLOSIRE A TEHNOLOGIEI DIDACTICE
lecții izolate:
sistem de lecții: x

II. CONȚINUTUL ASISTENȚEI

Nr. crt.	Cerințele lecției ~obiectivele asistenței~	Nivelul de realizare: insuf.	suf.	bine	f. bine	OBSERVAȚII ȘI RECOMANDĂRI
0	1	2	3	4	5	6
1.	Activitatea organizatorică pentru începerea lecției:					
	– curățenia clasei-locului de muncă al elevilor.				x	Laboratorul curat persit
	– ținuta vestimentară, capilară.		x			O parte din baieti fara tinuta corespunzatoare nu atrage atentia.
	– punctualitatea-frecvența.				x	Toti elevii prezenti gata pentru desfasurarea lecției.
	– condițiile materiale pentru desfășurarea lecției (material didactic, aparatură)				x	Bancul optic oglinzi plane si metalice reflectorizante Reglarea lor din pauza de catre profesor.
	– ținuta cadrului didactic în fața elevilor.				x	Ireprosabila
2.	Respectarea conținutului științific și orientarea politico-ideologică a lecției.-				x	Desvoltarea rationamentului deductiv in enuntarea legilor reflexiei luminii Insusirea corecta a legilor reflexiei luminii
	– aplicarea și folosirea documentelor de partid la specificul obiectului.				x	Discutiile despre eclipsa combaterea superstitiilor, formarea conceptiei materialist-dialectice despre lume. Prevederi ale cincinalului
3.	Metodologia desfășurării lecției, pentru aplicarea principiilor de învățămînt.-				x	In desvoltarea ind aplice capitola si in tara.
	– locul pe care îl ocupă în lecția exercițiul, (demonstrația, experiența).				x	Elevii fac experientele minutesc bancul optic pe grupe de cite 3. scot relatiile si verifica legile reflexiei luminii.
	– introducerea elementelor de tehnologie modernă în lecție.				x	Participa activ pun intrebari ei raspund la o parte din ele se concentreaza la calcule dupa atentie observatii a recomandari fizice.
	– deprinderi de muncă independentă.				x	Minuirea cu usurinta a aparatelor. Deprinderi de calcul
	– relațiile profesor-elevi pe parcursul lecției				x	Minuirea instrumentelor Colaborarea de la elev la profesor si invers
	– preocupări de sistematizare a cunoștințelor (scheme, schițe).				x	Scheme cu creta colorata tabel de analiza rezultatelor, formularea legilorei
	– claritatea expunerii și explicațiilor.				x	Accesibilitate deplina

logica prezentării cunoș-tințelor.					Logica internă a lecției irepro̲șabilă
-activitatea de individuali-zare în lecție.					Profesorul elevi de diferite nivele corectează individualizea-ză bine activitatea elevilor
-legarea de practică de viața a cunoștințelor.					Scoate în evidență aspecte practice construirea aparate-lor optice-periscop
-aspectul interdisciplinar al predării.					Utilizarea cunoștințelor de matematică măsurarea unghiurilor raportate
-modul de rațio̲nalizare a timpului afectat lecției.					Ora cu mare densitate valorificarea fiecărui minut
-caracterul educativ al cunoștințelor predate.					Asigură formarea gîndirii științifice.
-modul de a reacționa al elevilor	cu atenție				O concentrare puternică
	cu încredere				încredere în ei și profesor
	cu afectivitate				Plăcerea cu care lucrează elevii.
4. Discutarea lecției.- -capacitatea cadrului didactic de a-și analiza propria activitate la lecție					Profesorul dovedește o mare capacitate de analiză a activității sale la ora vede și alte variante ale lecției la specificul altei clase. își scoate la iveală unele neajunsuri pe linie organizatorica-codei timpului
-aprecierea lecției de către director, dir. adjunct sau metodist.					FOARTE BINE

Observații speciale : Elevii posedă temeinice cunoștințe de fizică și deprinderi de mînuire a aparaturii - calcule. - Lecția desfășurată în condițiile unei tehnologii didactice noi

DIRECTOR,

Profesor asistat

sarcinilor etc.) ; b) *aplicarea normelor de igienă școlară* (ținută, curățenie, ambianță etc.) ; c) *conținutul educativ al orei* (valoarea acțiunilor, preocupări privind formarea colectivului de elevi, nivelul relațiilor elevi-elevi, profesor-elevi, rolul microgrupurilor, ce sentimente dezvoltă dirigintele la elevii săi, preocupări pentru cunoașterea elevilor). Pentru asistențele la orele de atelier, fișa a fost profilată pe obiectivele specifice, stabilindu-se cerințe ca de exemplu : preocupări ale maistrului instructor pentru : a) organizarea atelierului, asigurarea cerințelor ergonomice, de securitate a muncii, asigurarea fluxului de producție ; b) conținutul activității în atelier : metodologia de lucru, valoarea producției realizate de elevi ; c) probleme educative ale activității, preocupări pentru cunoașterea aptitudinilor, orientarea școlară și profesională.

Încheierea asistenței și a discuțiilor cu profesorul obligă pe director să arate și calificativul la care s-a situat cadrul didactic respectiv.

Calificativele anuale sînt prevăzute pentru toți cetățenii salariați ai țării prin actele normative, iar pentru cadrele didactice prin Statutul personalului didactic. De aceea directorul de școală trebuie să aibă o evidență clară a activității cadrelor didactice, încă din timpul anului școlar, acest lucru fiind ușurat prin această fișă de asistență.

Este important de reținut că directorul trebuie să se pregătească pentru asistență cu atît mai mult cu cît analizează lecția în ansamblu. Nu se poate afirma că directorul, mai ales cel de școală generală, care se presupune că la obiectele din afara specialității posedă cunoștințe cel puțin cît ale unui absolvent de liceu, să nu poată aprecia cunoștințele elevilor și nivelul de predare al profesorilor. Nepregătirea pentru asistență și efectuarea acesteia ad-hoc pot să-l ducă la unele greșeli, indicații metodice eronate. Obținerea unor rezultate temeinice în urma asistențelor și stabilirea calificativelor sînt mult mai necesare decît aprecierile generale ca acelea că este „o lecție care și-a atins scopul", că e „o lecție izbutită", „mai puțin izbutită".

VERBALIZAREA LIBERĂ, CONDIȚIE A DEZVOLTĂRII CAPACITĂȚILOR DE EXPRIMARE A ELEVILOR

ION ȘERDEAN
VICA STOICESCU

1. Exprimarea corectă, orală și scrisă, reprezintă un obiectiv major al procesului de învățămînt în ciclul primar. În același timp, ea constituie unul din instrumentele de bază ale muncii intelectuale, fără de care nu poate fi concepută evoluția cu rezultate corespunzătoare a elevilor.

Elevii care demarează bine încă din clasele mici, în acțiunea de însușire și dezvoltare a capacităților de exprimare corectă prezintă garanții, în mare măsură certe, de reușită deplină în activitatea de învățare ; ei sînt scoși în afara pericolului de a rămîne în urmă la învățătură. Dimpotrivă, o bună parte din elevii predispuși rămînerii în urmă la învățătură și chiar repetenției, în special în clasele I și a II-a, sînt proveniți din rîndul celor cu exprimare greoaie și celor care nu îndrăznesc sau nu reușesc să-și verbalizeze observațiile, gîndurile, sentimentele lor în mod liber. Din investigațiile făcute s-a stabilit că aproximativ 20% din rîndul elevilor din ciclul primar, care ajung în situație de-a rămîne în urmă la învățătură provin dintre cei cu greutăți de exprimare.

Cele cîteva considerații de mai sus, cărora li se mai pot adăuga, evident, și altele, îndeobște bine cunoscute, sînt suficiente pentru a sublinia importanța cu totul deosebită pe care o are formarea și dezvoltarea la elevii din ciclul primar a capacităților de exprimare corectă, orală și scrisă.

2. Acțiunea de dezvoltare a exprimării corecte a elevilor este o acțiune complexă, care se desfășoară în sfera întregului proces de învățămînt, la toate disciplinele școlare, precum și în cadrul activităților extradidactice.

Ca și în cazul învățării celorlalte instrumente ale muncii intelectuale, a cititului, scrisului, calculului aritmetic, capacitatea de exprimare se formează și se perfecționează prin solicitarea efortului intelectual al elevilor, prin punerea sistematică a lor în situația de a exersa, într-o formă sau alta, verbalizarea, pe cît posibil în mod liber. Exersarea verbalizării libere încă din clasa I, în special de către elevii cu greutăți în exprimare, creează premisele depășirii dificultăților, stimulează încrederea în posibilitățile de a relata aspecte din experiența personală, din impresiile și observațiile lor asupra realităților în mijlocul cărora trăiesc și își desfășoară activitatea.

În contextul aprecierilor de mai sus, se impune atenției, următoarea situație. Pînă la intrarea în școală, atît în grădiniță, cît și în familie, precum și în acțiunile libere de joc ale copiilor, împrejurările în care ei exersează verbalizarea în mod absolut liber sînt foarte frecvente, în unele situații nelimitate. Odată cu intrarea în școală, rigorile procesului de învățămînt, mai ales în cazul unor clase cu efective foarte mari, reduc simțitor ocaziile în care școlarii pot să se exprime liber, să exerseze liber actul vorbitului. Uneori, cu deosebire în condițiile lecțiilor în care

nu se folosesc metode active de învățare, se pot întîlni elevi care pe parcursul unor ore sau chiar zile întregi nu exersează deloc actul vorbitului, sau dacă totuși fac aceasta, verbalizarea lor se reduce la reproducerea unei întrebări și la completarea răspunsului cu lucruri dinainte cunoscute. În asemenea situații, efortul elevilor este aproape nul, verbalizarea reducîndu-se doar la aspectul ei exterior.

Firește, rigorile care asigură desfășurarea normală a lecțiilor impun ca elevii să vorbească numai cînd sînt întrebați și acest lucru nu poate fi neglijat. Totuși, după părerea noastră, există posibilități pentru lărgirea considerabilă a situațiilor în care elevii să fie angajați în exersarea actului exprimării libere, atît la lecții, cît și în activitatea extradidactică. Nu ne propunem să dăm soluții la această problemă. Ne-am limitat doar s-o supunem atenției, în scopul determinării unor preocupări menite să asigure condiții care să-i pună pe micii școlari, în mai mare măsură, în situația de a verbaliza liber.

3. Elevii pot exersa actul vorbitului liber la toate disciplinele școlare, cu prioritate însă la limba română, disciplină care ocupă mai bine de o treime din numărul total de ore cuprinse în planul de învățămînt al ciclului primar. În rîndul componentelor limbii române, disciplina școlară dezvoltarea vorbirii la clasa I și compunerea la clasele II-IV constituie cadrul cel mai prielnic pentru cultivarea capacităților de exprimare corectă a elevilor.

Valoarea lecțiilor de dezvoltarea vorbirii și de compunere rezidă, în primul rînd, în faptul că ele oferă condiții optime pentru punerea elevilor în situația de a exersa în mod sistematic actul exprimării ; activitatea elevilor la aceste lecții angajează în mod evident capacitățile lor intelectuale, de creație. De altfel, compunerile, care concretizează eforturile intelectuale ale elevilor, constituie — sau trebuie să constituie — rodul unei activități independente, de creație a lor. Valoarea unei compuneri realizată de către elevi e determinată, în primul rînd, de măsura în care ea nu e o simplă reproducere a unor lucruri prestabilite, ci este rodul exprimării, pe cît posibil, libere. Prin urmare, aprecierea unei compuneri se face nu atît după valoarea ei intrinsecă, ci după gradul de independență, după măsura în care elevii și-au exprimat în mod liber propriile gînduri, observații, opinii, impresii, sentimente etc.

În contextul celor de mai sus se desprinde ideea, pe care de altfel am mai subliniat-o, de a se crea condiții care să permită elevilor să exerseze în mai mare măsură verbalizarea liberă. În acest scop, una din soluțiile cele mai eficiente este sporirea ponderii compunerilor libere. Literatura noastră de specialitate a abordat pînă acum foarte timid problemele metodologice ale acestui gen de compunere.

4. După părerea noastră compunerea liberă reprezintă mai mult decît un simplu fel de compunere ; ea este de fapt o concepție metodologică, o orientare care trebuie dată, în general, tuturor compunerilor. Din acest punct de vedere, la toate tipurile de compunere, indiferent de materialul pe baza căruia ea se realizează (un text citit, un șir de ilustrații, un tablou etc.) sînt necesare asemenea modalități de lucru, care să-i pună pe elevi cît mai mult în situația de-a verbaliza, pe cît posibil, liber, de a exersa actul vorbitului. Într-o măsură mai mare sau mai mică toate felurile de compuneri pot oferi condiții pentru solicitarea capacităților intelectuale, de creație ale elevilor, pentru a spori nota de originalitate și gradul de independență în elaborarea lor. În acest sens se impune o *reconsiderare a metodologiei* lecțiilor de compunere, mai ales pe linia renunțării la „dirijarea" exagerată a elevilor în pregătirea compunerilor, dirijare care deseori duce la realizarea unor compuneri șablon, aproape identice, încît cu mare greutate mai poate fi apreciată contribuția cu adevărat originală a elevilor.

Firește, pregătirea elevilor pentru elaborarea unei compuneri este absolut necesară, dar ea trebuie să urmărească, în primul rînd, aspectele legate de tehnica muncii de întocmire a acestora, de structura lor. În ceea ce privește conținutul propriu-zis al compunerilor, intervențiile învățătorilor vor trebui să vizeze numai strictul necesar, lăsînd o mai mare libertate elevilor în a-și exprima propriile lor puncte de vedere.

5. Revenind la compunerile libere propriu-zise, considerăm că se impun atenției unele aspecte de ordin metodologic, dintre care vom sublinia pe cele mai importante.

Realizarea compunerilor libere presupune, firește, ca elevii să posede cel puțin tehnica elementară a muncii de redactare a unei compuneri scrise. Acest lucru se învață în timp, ceea ce ar însemna ca elevii să procedeze la elaborarea compunerilor libere numai după ce și-au însușit rigorile alcătuirii unei lucrări scrise. Dar, după cum se știe, tehnica exprimării scrise se învață după ce elevii dispun de capacitatea de a se exprima oral. De aceea, primele compuneri libere sînt cele orale și ele pot fi realizate înaintea cunoașterii tehnicii exprimării în scris.

În lumina celor de mai sus, începutul compunerilor libere poate fi realizat încă din clasa I, chiar din perioada preabecedară. De altfel, acest început are loc încă de la grădiniță și se concretizează mai ales sub forma povestirilor create de copii. Copiii din clasa I au ceva de relatat din experiența lor de viață, oricît de redusă ar fi aceasta. Totul e să fie stimulați și încurajați în a-și reda liber impresiile, observațiile, părerile, simțămintele, chiar dacă uneori această relatare este lipsită de o logică riguroasă în înlănțuirea ideilor. După părerea noastră, nu logica expunerii trebuie să stea pe primul plan, ci verbalizarea în sine, exersarea liberă a actului exprimării. Intervenția învățătorului trebuie îndreptată în mod obligatoriu spre corectitudinea exprimării.

După cum se vede, aceste așa-zise compuneri libere elaborate de copiii din clasa I sînt, de fapt, rezultatul punerii lor în situații de a relata în mod liber aspecte de viață, cunoscute, întîlnite, observate sau trăite de ei. Din aceste relatări nu pot lipsi chiar creații, plăsmuiri proprii ale copiilor. Asemenea situații pot fi create nu numai la orele speciale de dezvoltarea vorbirii, ci și la alte discipline, în special la cunoașterea mediului înconjurător.

Elaborarea scrisă a compunerilor libere presupune, cum am arătat, cunoașterea tehnicii elementare a exprimării în scris, mai ales cu privire la structura unei lucrări scrise, la etapele realizării ei.

Etapele realizării unei compuneri libere sînt cele cunoscute : invenția, dispunerea și redactarea. Specificul acestor etape, în cazul nostru, rezidă în sporirea gradului de independență, de libertate a copiilor în fiecare din momentele care-i duc la realizarea compunerii.

Invenția este etapa informațională, a acumulării faptelor, datelor, care constituie sursa de inspirație pentru elaborarea compunerii. Această etapă nu trebuie confundată cu momentul din lecție care precede redactarea propriu-zisă a compunerii. Acumulările de fapte, de date se fac în timp, iar sursele sînt diverse. În etapa informațională elevii sînt puși să înregistreze aspecte de viață, din realitatea înconjurătoare, din lecturi, din ceea ce au învățat la alte discipline și chiar create de propria lor imaginație. Învățătorul va stimula atitudinea conștientă a elevilor, îi va îndruma să observe, să înțeleagă, intervenind în explicarea unor aspecte pe care copiii nu le surprind la prima vedere.

Bunăoară invenția, ca etapă a elaborării unei compunerii pe tema „Primăvara harnică" (clasa a III-a), poate consta din explorarea a cel puțin trei surse : textele din manualul de citire pe această temă, alte lecturi, creații ale unor cunoscuți scriitori, precum și contactul direct cu natura. Informațiile, imaginiile, expresiile artistice din diverse lecturi constituie o paletă bogată de culori, sunete, acțiuni legate de acest frumos anotimp. O compunere liberă nu se poate baza pe o singură sursă de informație, pe o simplă lectură a unui text, pe o simplă ieșire în natură sau pe amintirile vagi ale copiilor.

După culegerea materialului din sursele arătate, cărora li s-au adăugat achizițiile rezultate din observarea independentă a unor aspecte de primăvară, acesta poate fi prelucrat într-o oră specială consacrată pregătirii compunerii. La această oră se urmărește nu atît conturarea structurii și conținutului compunerii, cît mai ales conștientizarea datelor culese, a imaginilor artistice întîlnite. Elevii vor fi puși să contemple imaginile reținute care apar ca un decor viu în grădina primăverii.

Etapa dispunerii materialului, a întocmirii planului are în vedere organizarea orientativă a materialului. Elevii pot dispune materialul acasă, după o ordine proprie, chiar să-şi imagineze o eventuală excursie prin această grădină fantastică a reprezentărilor, a imaginilor culese din cărţi şi din realitatea înconjurătoare. Dispunerea materialului de către elevi este sprijinită de structura generală a unei compuneri, pe care ei o cunosc : introducerea, cuprinsul, încheierea, care îi va orienta în întocmirea planului lucrării.

În etapa următoare — redactarea compunerii — elevii vor folosi însemnările lor din caietele de studiu individual, unde şi-au notat expresii, cuvinte alese, date, aspecte de viaţă şi fapte de muncă specifice primăverii. Această etapă dă roade numai dacă elevii şi-au însuşit tehnica întocmirii unei compoziţii, şi-au format abilitatea de a desprinde ceea ce e cu adevărat esenţial, de a scoate în evidenţă acele aspecte şi de a folosi imagini artistice care au valoare emoţională. Firește, reuşita redactării unei compuneri libere este asigurată de organizarea prealabilă a unor exerciţii de exprimare liberă orală, de realizarea unor acţiuni speciale care să-i familiarizeze cu tehnica elaborării unei compuneri, cu structura ei. În acest sens, pot fi oferite drept modele texte literare analizate în prealabil. Aceste modele nu vor trebui să stînjenească însă spiritul creator al copiilor, tendinţa lor spre originalitate.

Elaborarea unor compuneri cu adevărat libere poate fi precedată de realizarea unor compuneri libere colective sau semicolective. Relatarea ideilor, a faptelor, a informaţiilor pe care le au elevii este, însă, şi în acest caz individuală. Învăţătorul stimulează relatarea individuală, dar va avea grijă să nu fie preluate aidoma propriile sale păreri şi formulări. Fiecare elev îşi înfăţişează propriile preferinţe. Invenţiunea, deci, nu este colectivă. Planul de idei poate fi întocmit tot individual. Se comentează apoi două-trei planuri, se scoate în evidenţă originalitatea părerilor lor.

Şi în cazul acestor compuneri libere, colective sau semicolective, redactarea propriu-zisă e bine să se facă independent. Planul stabilit în prealabil poate fi şi el modificat, dacă se consideră necesar.

Elaborarea unei compuneri libere este o activitate de creaţie şi ca orice asemenea activitate solicită un efort intelectual considerabil. Capacitatea de efort este determinată, printre altele, şi de momentul în care este solicitată. De aceea, este firesc să se pună problema locului şi a timpului în care se redactează o compunere liberă. Aşa cum s-a desprins din opiniile exprimate mai sus, însăşi invenţiunea sau etapa informaţională, precum şi dispunerea materialului se fac, de fapt, în timp. Numai prelucrarea eventuală a materialului faptic, clarificările necesare se fac în ore speciale. Noi considerăm că şi redactarea propriu-zisă trebuie făcută ţinîndu-se seama de momentele în care elevii sînt într-adevăr predispuşi să facă o muncă de creaţie. O asemenea muncă nu poate fi îndeplinită la comandă. De aceea, după parcurgerea corespunzătoare a celorlalte etape, la care ne-am referit, redactarea compunerii libere poate fi făcută şi acasă.

Ceea ce trebuie precizat în prealabil este ziua şi ora în care elevii vor prezenta, eventual pe grupe, după un program dinainte stabilit, compunerile lor, spre a fi analizate în colectivul clasei. Aceste ore pot fi transformate în adevărate minicenacluri literare, în care se confruntă opiniile micilor creatori de frumos.

Problemele metodologice cu care este confruntată activitatea de formare şi dezvoltare a capacităţilor de exprimare corectă în general şi în acest context, problemele metodologice ale compunerilor libere sînt, cum se vede, foarte complexe. Cele cîteva opinii exprimate mai sus nu constituie atît răspunsuri sau soluţii la aceste probleme, ci îndemnuri la noi căutări, care să asigure cu adevărat creşterea randamentului activităţii de formare şi dezvoltare a capacităţilor de exprimare corectă ale elevilor.

PROPUNERI PENTRU ÎMBUNĂTĂȚIREA PROGRAMEI DE GEOMETRIE LA CLASELE PRIMARE

Înv. ELENA SAUGET
— Constanța —

Consider că în clasele I-IV geometria își aduce prea puțin aportul în rezolvarea sarcinilor ce-i revin ca știință. Așezarea capitolului de geometrie, deci studiul lui, după predarea cunoștințelor de aritmetică nu stimulează dezvoltarea gîndirii matematice a elevilor.

Datorită specificului lor, primele noțiuni introductive nu solicită în aceeași măsură capacitatea mentală a copiilor. Elevii fiind obișnuiți să-și mărească eforturile pentru fiecare oră de matematică, rămîn mirați, întrebători la sfîrșitul orelor de geometrie. Fiind predată în continuarea aritmeticii, geometria este considerată de copii tot aritmetică (cu toată străduința noastră de a le demonstra care e adevărul). Tot datorită acestui mod defectuos de așezare, nici învățătorii nu-i acordă atenția cuvenită.

În decursul celor 15 ani de predare la catedră am ajuns la concluzia că dacă cunoștințele de geometrie s-ar preda de la începutul anului școlar în cîte o oră pe săptămînă s-ar realiza mult mai mult. Chiar în orar ar fi bine să figureze „geometria" ; i s-ar da mai multă importanță. Elevii s-ar convinge că într-adevăr este o știință-ramură a matematicii.

Corelarea disciplinelor matematice s-ar face treptat, eșalonate în timp și permanent. Procedînd astfel, cunoștințele vor rămîne vii în mintea copiilor pe întreaga perioadă a anului școlar și se va putea face uz de ele ori de cîte ori va fi nevoie.

Știm că elementele de geometrie servesc ca material concret și semiconcret atît în predarea cunoștințelor, cît și în consolidarea lor, că ele formează o bază concretă pentru înțelegerea abstractizării. De exemplu : la formarea noțiunii de fracție ordinară, în faza trecerii de la concret la abstract, se folosesc figurile geometrice decupate și apoi desenate, aceasta constituind prima treaptă a abstractizării. De asemenea, în scopul înțelegerii depline a calculului uneia sau mai multor unități fracționare dintr-un întreg se procedează intuitiv, folosindu-se figuri geometrice.

Din considerentele de mai sus propun, în cele ce urmează, o altă organizare a studierii aritmeticii și geometriei în clasele primare.

Cînd intră în clasa I, copiii recunosc unele figuri și corpuri geometrice. Numai că cei mai mulți includ în această categorie cuburile, dreptunghiurile, toate corpurile și figurile geometrice pe care le folosesc în jocurile lor. Devenind școlari, ei ar trebui să învețe să le deosebească.

Consider că în ce privește studiul geometriei se face prea puțin în clasele I și a II-a. Dacă este greu să-i facem pe elevi să înțeleagă ce este o linie dreaptă (mă refer la noțiunea abstractă), un segment de dreaptă, nu este greu să-i facem să deosebească și să recunoască corpurile geometrice.

La clasa I cunoștințele de geometrie se pot preda concomitent cu cele de aritmetică, în lecții intercalate sau în lecții de consolidare, sub formă de joc. În predarea lor este necesar să se pornească de la formele obiectelor, apoi să se treacă la desenarea lor, folosind instrumentele.

În programă, pe lîngă „Denumirea şi recunoaşterea unor figuri geometrice" să se introducă şi „Denumirea şi recunoaşterea unor corpuri geometrice" (cubul, cilindrul, sfera).

Propun ca la clasa I să se afecteze un număr de 6 ore geometriei şi să existe şi în manual lecţii intuitive, distincte de cele de aritmetică. Acest număr de o oră poate fi luat de la capitolul „Cunoaşterea numerelor de la 10 la 100 şi însuşirea operaţiilor de adunare şi scădere cu zeci". Pentru realizarea sarcinilor ce revin acestui capitol este suficient un număr de 10 ore, deoarece elevii au fost introduşi în sfera noţiunii de „zece" în cadrul capitolului anterior. De asemenea, sînt conştienţi de proprietăţile operaţiilor cu numere de la 1 la 10 şi le folosesc prin analogie în cadrul operaţiilor cu numere în concentrul zece — o sută, folosind deci zecea ca unitate de calcul. Noţiunea de zece, ca de altfel şi alte noţiuni matematice, nu se poate forma într-un grup de lecţii consecutive, ci prin insistenţe şi reveniri asupra lor în etapele următoare ale studiului numerelor.

CLASA A II-a. Autorii manualului pentru clasa a II-a dau mai multă importanţă elementelor de geometrie, introducînd recunoaşterea lor într-un mod ingenios, desenînd o casă şi o cuşcă pentru cîine. Fiecare parte componentă a casei reprezintă cîte o figură geometrică.

La clasa a II-a propun să se introducă studiul figurilor geometrice dînd elevilor mai multe cunoştinţe despre ele şi anume : pentru dreptunghi să se dea denumirile laturilor (lungime, lăţime). Pentru pătrat să se dea denumirea de „laturile pătratului", cu observaţia că sînt egale. Să se meargă cu creta, creionul pe perimetrul fiecărei figuri geometrice în scopul intuirii acestei noţiuni şi pentru ca în momentul predării unităţilor de măsurat lungimile să se poată face aplicaţii.

Pentru predarea elementelor de geometrie propuse sînt necesare în plus, faţă de cele prevăzute de programă, un număr de 2 ore. Acestea pot fi luate de la numărul de ore repartizat la dispoziţia învăţătorului. Predarea să se facă de la începutul anului şcolar în cîte o oră pe săptămînă. După parcurgerea temelor de geometrie să se continue predarea noţiunilor de aritmetică.

PROGRAMA DE GEOMETRIE PENTRU CLASA A II-A

I. Elemente de geometrie :

1. Linia dreaptă, linia frîntă, linia curbă.
2. Noţiunile de lung, lat şi înalt (observări şi comparări pe teren).
3. Dreptunghiul şi pătratul (laturi, lungime, lăţime, cunoaşterea în mod intuitiv a perimetrului).
4. Cunoaşterea în mod intuitiv a unor corpuri geometrice : cubul, cilindrul . . . . . total : 7 ore.

CLASA A III-a. Pentru această clasă propun în plus faţă de programă un număr de 12 ore, la care adăugînd cele 8 ore prevăzute de programă obţinem un număr de 20 ore.

De fapt este o discordanţă între manual şi programă. Programa nu prevede nimic despre figurile şi corpurile geometrice. Probabil de aceea acordă un număr de ore aşa de mic geometriei.

Se pot acorda geometriei 3 ore din numărul de ore repartizate la dispoziţia învăţătorului, 2 de la capitolul „Unităţi de măsură" şi 7 ore de la capitolul „Cele 4 operaţii orale şi în scris cu trecere peste ordin, cu numere de la 1 la 1 000".

Consider că sînt suficiente 7 ore la dispoziţia învăţătorului pentru aritmetică.

De la capitolul „Unități de măsură" se pot lua 2 ore pentru geometrie, deoarece construind segmente, figuri geometrice cu dimensiuni date, rezolvînd probleme de aflarea perimetrelor figurilor geometrice, nu numai că se consolidează cunoștințele despre sistemul metric, ci se și demonstrează utilitatea lor.

Capitolul „Cele 4 operații orale și în scris cu trecere peste ordin cu numere de la 1 la 1 000" se poate preda în numai 40 de ore. Acest lucru este posibil printr-o restructurare a lecțiilor. Timp se poate cîștiga de la calculul în scris. Manualul cuprinde mult mai multe lecții decît cele care se pot face. Un caz de adunare, scădere, înmulțire, împărțire se consolidează prin celălalt, sau predînd cazul din urmă, cel mai complicat, se pot preda 2—3 teme deodată.

De exemplu : la adunare, din temele „Adunarea cînd suma unităților este zece sau trece peste zece" și „Adunarea cînd suma zecilor este 100 sau trece peste 100", se poate forma una singură cu titlul „Adunarea cînd suma unităților și a zecilor este de 10 ori 100 sau trece peste 10 ori 100".

Scăderea în scris, fiind o operație mai dificilă pentru elevi, impune păstrarea aceluiași număr de lecții din manual.

La înmulțire, din temele : „Produsul unităților este egal cu 10 sau mai mare decît 10" și „Produsul unităților și al zecilor este 10 sau mai mare decît 10" se poate preda numai cea din urmă. În felul acesta se cîștigă multe ore de exerciții și probleme, elevii prind foarte ușor aceste operații și cei care de obicei înțeleg mai ușor au putut trece mai repede la rezolvări de probleme.

De la începutul capitolului s-a observat că elevii erau nerăbdători să învețe calculul scris, i-au dat atenție, au simțit ușurarea pe care o aduce. Au reușit să-și însușească tehnica calculului scris și pentru că au socotit cu numere mici, pînă la 1 000.

La predarea capitolului „Cele 4 operații cu numere formate din mai multe cifre" s-a putut constata că acest capitol, de la care s-au luat 7 ore, a fost temeinic însușit de către elevi și s-a putut proceda asemănător și la predarea calculului scris cu numere mari.

Predarea geometriei la clasa a III-a este mai bine să înceapă în trimestrul al II-lea, deoarece elevii învață calculul scris, stăpînesc mai bine operațiile și capătă cunoștințe despre unitățile de măsură necesare geometriei.

La această clasă, orele cîștigate de la aritmetică pot fi folosite în scopul predării următoarelor elemente de geometrie : triunghiul, dreptunghiul, pătratul, probleme de aflarea perimetrelor, cercul, intuirea corpurilor geometrice. Propun introducerea lor deoarece sînt accesibile și utile. Nu depășesc posibilitățile de înțelegere și de asimilare ale elevilor.

Făcînd planificarea calendaristică a materiei am observat că integrarea orelor de aritmetică cu cele de geometrie se îmbină foarte bine, se completează reciproc.

PROGRAMA DE GEOMETRIE LA CLASA a III-a

1. Recapitularea materiei din clasa a II-a . . . . . 1 oră.
2. Unghiurile, felurile lor (drept, obtuz, ascuțit), noțiunea de figuri geometrice — triunghiul, patrulaterul, paralelogramul, dreptunghiul, pătratul, cercul — cu definițe și recunoașterea unor corpuri geometrice din mediul înconjurător : cilindrul și sfera . . . . . 17 ore.
3. Ore de recapitulare finală . . . . . 1 oră.
4. Ore la dispoziția profesorului . . . . . 1 oră.

La clasa a IV-a se poate preda geometria de la începutul anului școlar în cîte o oră pe săptămînă.

Numărul de 26 de ore prevăzut de programă poate fi completat cu un număr de 3 ore de la recapitularea finală și 5 ore de la dispoziția învățătorului.

Numărul de 5 ore la dispoziția învățătorului, rămas pentru aritmetică, este suficient, deoarece fiecare capitol are un număr corespunzător de ore.

De la recapitularea finală se pot lua 3 ore nu numai pentru că 2 ore revin geometriei, dar şi pentru că la problemele tip trebuie introduse şi unele din problemele propuse la sfîrşitul manualului.

„Problemele diverse" sînt probleme care merită mai multă atenţie decît s-ar putea acorda în ultimele 2—3 ore de la sfîrşitul anului şcolar, cînd elevii aşteaptă nerăbdători vacanţa. Astfel de probleme trebuie să se rezolve în clasă ori de cîte ori se iveşte prilejul.

Propun în plus faţă de programă introducerea studiului cercului (definiţie, rază, coardă, diametru, lungime, arie) şi a cilindrului (arie laterală şi totală). Este necesară introducerea calculării ariei laterale şi totale a cilindrului, deoarece este corpul geometric cunoscut de ei care face parte din grupa corpurilor rotunde şi e necesar ca şi elevii clasei a IV-a să aibă idee despre cele două categorii de corpuri.

Cunoştinţele despre cerc trebuie grupate într-un singur capitol „Cercul", care să fie plasat după capitolul „Ariile poligoanelor". Este bine să se procedeze aşa pentru că în acel moment elevii cunosc foarte bine operaţiile cu numere zecimale, rămînînd ca să se concentreze, în primul rînd, asupra procedeului de aflare a lungimii şi a ariei cercului.

PROGRAMA DE GEOMETRIE LA CLASA A IV-a

1. Recapitularea materiei din clasa a III-a	2 ore.
2. Predare : figuri geometrice — triunghiul, patrulatere, paralelogramul, dreptunghiul, pătratul, trapezul, probleme de aflarea perimetrelor poligoanelor. Ariile poligoanelor : unităţi de măsură a ariei, aria dreptunghiului, a pătratului, a triunghiului. Cercul — definiţie, lungimea şi aria lui. Corpuri geometrice : cubul, cilindrul (aria laterală şi totală) .	28 ore.
3. Recapitulare finală	2 ore.
4. Ore la dispoziţia învăţătorului	2 ore.
Total	34 ore.

Între 19 şi 26 mai a.c. Institutul central de perfecţionare a personalului didactic a primit pe tov. MEDGYES BELA, DIRECTORUL ADJUNCT AL BIBLIOTECII ŞI MUZEULUI PEDAGOGIC NAŢIONAL DIN BUDAPESTA. Cu această ocazie, oaspetele a întreprins o serie de vizite de documentare la Biblioteca centrală pedagogică Institutul de ştiinţe pedagogice, Centrul european pentru învăţămîntul superior, Casa corpului didactic a municipiului Bucureşti, Liceul „N. Bălcescu" şi Liceul industrial pentru industria alimentară.

* * *

În luna mai a.c., la Biblioteca centrală pedagogică au început STAGIILE PRACTICE DE INSTRUIRE ŞI PERFECŢIONARE A BIBLIOTECARILOR ŞI DOCUMENTARIŞTILOR CASELOR CORPULUI DIDACTIC. În cadrul acestei acţiuni, cîte doi bibliotecari şi cîte doi documentarişti de la casele corpului didactic din toată ţara vin în fiecare lună la Bucureşti, unde efectuează un stagiu de o săptămînă, pentru a-şi însuşi o metodologie de lucru unitară, conform unei programe aprobate de Direcţia învăţămîntului preşcolar şi general şi de Serviciul bibliotecilor din Ministerul Educaţiei şi Învăţămîntului.

* * *

Un decret recent, apărut în cadrul REFORMEI ÎNVĂŢĂMÎNTULUI SPANIOL, reorganizează liceul în trei ani de studiu. Primul an este comun tuturor elevilor, în timp ce următorii doi permit o diferenţiere cu ajutorul materiilor la opţiune, care completează aşa-zisul „trunchi comun". Un accent deosebit se pune pe interdisciplinaritate, materiile studiate grupîndu-se, după relaţiile dintre ele, în discipline lingvistice, formaţie estetică, domeniul social şi antropologic, domeniul ştiinţelor matematice şi ale naturii, formaţie morală şi educaţie fizică şi sportivă. Disciplinele la opţiune constituie o aprofundare a unuia dintre aceste grupuri de discipline. În anul al doilea şi al treilea, planul de învăţămînt prevede şi anumite activităţi tehnico-profesionale.

UN INSTRUMENT UTIL PENTRU STUDII COMPARATE — C.I.T.E.

Conf. univ. I. T. RADU

Pe măsura promovării pedagogiei comparate, în perspectiva desprinderii tendinţelor şi orientărilor de evoluţie a diferitelor aspecte ale sistemelor de învăţământ, au loc — cum este şi firesc — încercări de perfecţionare a metodologiei studiilor comparate. Obectivul principal al acestor încercări îl constituie stabilirea unor elemente comune, a unor „puncte de contact", oricît de generale ar fi acestea, care să permită compararea sistemelor de învăţământ naţionale. Putem constata că, datorită particularităţilor sistemelor de învăţământ, generate de condiţii social-economice şi politice diferite, progresele înregistrate în domeniul studiilor comparate sînt destul de lente. Instruirea şi educarea tinerei generaţii, ca subsistem al sistemului social, este una din activităţile cu cele mai mici posibilităţi de concertare pe plan internaţional.

Cu toate acestea, alcătuirea unor anuare statistice internaţionale privind fenomenul educaţional, ca şi a unor culegeri monografice asupra sistemelor de învăţământ naţionale, în special cele realizate sub egida Biroului internaţional de educaţie şi a UNESCO, au creat premise pentru elaborarea unor lucrări comparate şi chiar a unor sisteme de clasificare. Astfel, primul sistem de clasificare pe grade de învăţămînt a fost prezentat în „Recomandările privind normalizarea internaţională a statisticilor educaţiei" *. Potrivit acestui sistem, structura învăţămîntului este examinată pe patru nivele, cuprinzînd învăţămîntul : a) care precede primul grad ; b) de primul grad (primar) ; c) de gradul II (secundar) şi c) de gradul III (postsecundar) la care se adaugă învăţămîntul nonclasificat după grad (învăţămîntul special pentru copiii cu deficienţe, învăţămîntul pentru adulţi şi alte tipuri de educaţie). Cercetările comparate asupra diverselor aspecte ale sistemului de învăţămînt ca şi statisticile internaţionale privind învăţămîntul, realizate în ultimul deceniu şi jumătate, au fost axate, mai mult sau mai puţin, pe această structurare model. Dar, această perioadă a permis să se cunoască şi unele neajunsuri ale sistemului şi de aci, necesitatea regîndirii lui în funcţie de experienţa acumulată în materie de studii comparate, precum şi de cerinţele învăţămîntului din deceniul 8. Rezultatul acestor preocupări l-a constituit elaborarea unui sistem de „Clasificare internaţională tip a educaţiei", de către un grup de experţi constituit sub egida UNESCO [1]. Sistemul este conceput după modelul celor realizate pentru alte sectoare de activitate : industrie, comerţ, telecomunicaţii, profilul profesiunilor ş.a.

Ce este C.I.T.E. ? Sistemul constă într-o clasificare codificată a activităţii de instruire şi educare, în funcţie de două criterii esenţiale : *conţinutul învăţămîntului* (materiile de studiu) şi *gradul de învăţămînt* (nivelul de instruire).

---

* Au fost adoptate de Conferinţa naţională UNESCO, la a zecea sesiune (Paris), 1953.
1. *Documentation et information pédagogique*, Bulletin du B.I.E., Paris, nr. 164/1972.

Conținutul învățămîntului este structurat pe cursuri, grupe de programe și domenii de studii. După definiția dată de proiect, „cursul — reprezintă o serie de experiențe educative asupra unui domeniu teoretic sau practic specific și organizat de o instituție responsabilă, pentru unul sau pentru mai mulți elevi". Este un element de detaliu luat în considerare în clasificarea învățămîntului, deși — se precizează — nu-i este atribuit un număr de cod. Categoria cea mai simplă de clasificare propriu-zisă este *grupa de programe*, compusă dintr-un curs sau dintr-un ansamblu de cursuri, are o finalitate explicită sau implicită care constă în pregătirea elevilor fie pentru continuarea studiilor, fie pentru exercitarea unor profesiuni sau pentru ambele, fie simpla dezvoltare a cunoștințelor și a capacității de înțelegere. *Domeniul de studii* este un ansamblu de programe care tratează o temă generală, mai corespunzătoare.

Atît grupele de programe, cît și domeniile de studii sînt definite pentru fiecare din gradele de învățămînt care reprezintă etapele mari ale procesului de învățămînt.

Codificarea este realizată prin numere cu o cifră pentru gradele de învățămînt, cu 3 cifre pentru domeniile de studii și cu 5 cifre pentru grupele de programe. În acest fel, rezultă un sistem de clasificare cu trei etape și subdivizii succesive pornind de la : 1) gradul de învățămînt, 2) domeniul de studii și 3) programul.

Structura sistemului de clasificare. Aspectul cel mai general al comparării învățămîntului din diferite țări, la nivel de macrosistem, este structura sistemului de învățămînt pe nivele principale și subdiviziuni (subsisteme) ale acestora. În sistemul C.I.T.E. se disting 8 paliere cu numere de cod distincte.

Fiecărui nivel de învățămînt îi corespunde o dublă subdiviziune din punct de vedere al conținutului ; se disting întîi domenii de studii, și apoi în cadrul acestora categorii mai restrînse de grupe de programe. Sînt concepute, astfel, în total 22 de categorii de domenii de studii, care se găsesc invariabil la toate gradele unde sînt aplicabile și peste 450 de grupe de programe cu frecvență variată pe nivele de învățămînt. Trebuie subliniat faptul că structura sistemului de învățămînt din țara noastră se adaptează perfect acestui sistem de clasificare, înscriindu-se pe coordonatele de evoluție a învățămîntului în societatea contemporană.

Examinarea corelațiilor dintre cele trei elemente ale sistemului de clasificare (grade de învățămînt, domenii de studii, programe) ne conduce la următorul tabel sinoptic (vezi p. 58)

Trebuie menționat că pentru a conferi sistemului de clasificare mobilitatea necesară, pentru adaptarea la structura învățămîntului din diverse țări și la transformările ce intervin în evoluția învățămîntului, au fost rezervate numerele de cod 4 și 8 pentru eventuale introduceri ale unor trepte de învățămînt specifice.

De asemenea, perioada de vîrstă și durata studiilor pentru fiecare grad de învățămînt au caracter orientativ. De aceea, anul de studii nici nu este precizat în clasificare. În cazul în care este nevoie să fie menținută repartizarea elevilor pe ani de studii sau introducerea altor factori : sex, vîrstă, naționalitate, limbă maternă, învățămînt cu timp complet sau parțial etc. se poate adăuga o cifră de cod (de exemplu, pentru învățămîntul primar : 101—1 (2, 3, 4, 5), fără să fie nevoie de modificarea cadrului general al clasificării.

Principiile sistemului C.I.T.E. Noul sistem de clasificare este conceput pe principii strîns corelate cu trăsăturile învățămîntului contemporan și cu tendințele de evoluție a acestuia.

Principiul fundamental îl reprezintă *clasificarea sistemului de învățămînt pornind de la conținutul acestuia.* Întrucît prin conținut se asigură realizarea obiectivelor unui sistem de educație, el reprezintă factorul esențial al sistemului.

În același timp, clasificarea sistemelor pe temeiul conținutului favorizează stabilizarea atît a nivelelor de instruire, cît și a profilelor de pregătire, deci natura programelor la fiecare nivel în parte. Aceasta conferă sistemelor de educație un grad mai mare de comparabilitate internațională. După cum remarcă unii autori [2],

---

[2]. Leo Goldstone. *Une classification internationale type de l'éducation* (C.I.T.E.), în Perspectives, vol. III, nr. 3, 1973, Unesco.

Nr. de cod	Gradul de învățămînt		Structura sistemului de înv. din Romania		Nr. domeniilor de studii	Nr. grup. de programe
	Denumirea	Caracteristici	Grad de învăț.	Durata studiilor		
0	Înv. preprimar	Cuprinde copii de 3—5 ani și are durata medie de 2 ani	Înv. preșcolar	3 ani	2	2
1	Înv. de primul grad primar	Începe la vîrsta de 5—6 ani și durează 5—6 ani. Conținutul cuprinde programe generale	Învățămînt primar	4 ani	6	7
2	Înv. de-al doilea grad (secundar) cicl. I	Începe la 11 ani și durează de obicei 3 ani. Conținutul înv. are, de regulă, caracter general, deși se întîlnesc și programe cu caracter profesional	Învățămînt gimnazial	4 ani	9	35
3	Înv. de-al doilea grad (secundar) cicl. II.	Începe la 14 ani și durează de obicei 3 ani. Cuprinde programe generale și cu caracter profesional f. variate	Învățămînt liceal	4 — 5 ani	12	54
5	Înv. de-al 3-lea grad, primul ciclu, neechivalent cu gradul universitar	Începe la 17—18 ani și durează aprox. 3 ani. Conținutul are caracter profesional. Cuprinde și programe cu timp parțial (serale, sandwich etc.)	Școli de specializare postliceală	1 — 2 ani	16	18
6	Înv. de-al 3-lea grad, primul ciclu (grad) universitar	Are aproximativ 4 ani de studii	Înv. sup. pt. subingineri Inst. pedagogic	2 1/2 — 3 ani	16	107
7	Înv. de-al 3-lea grad, ciclul II, grad univ. superior	Durata 5—6 ani	Înv. universitar	3 — 6 ani	15	98
9	Înv. care nu poate fi definit după grad	Cursuri serale, școli pt. amat. cu talente etc.	Curs. calif. absolvenți licee reale și umaniste Școli populare de artă etc.	Variabilă	19	X

se poate considera că promovarea tinerilor pe diferite trepte ale sistemelor școlare se desfășoară asemănător în cele mai multe țări, atît în ceea ce privește durata studiilor cît și materiile de bază studiate. Astfel, se constată că în ciuda duratei variabile a studiilor „primare" sau „secundare" în diverse țări, numărul total al anilor de studii, de la intrarea în sistemul școlar și pînă la terminarea primului grad universitar este surprinzător de apropiat, în mai toate cazurile fiind de 16—17 ani de studii.

În strînsă corelație cu conținutul învățămîntului, comparabilitatea sistemelor se realizează prin segmentele acestora care corespund nivelelor principale și care sînt organizate aproape în același fel în diferite țări. Gradul de învățămînt, corelat cu anii de școlaritate, constituie unitatea aptă să fie folosită, în mod obiectiv, ca „etalon" internațional. În același timp, clasificarea după „grad" poate fi adaptată la situația particulară a fiecărei țări.

In acest sens, factori și aspecte care diferă mult de la o țară la alta, cum sînt tipurile de școli, normele juridice privind obligativitatea școlară, criteriile de promovare dintr-un ciclu de învățămînt în altul, modul de evaluare a rezultatelor școlare, criteriile de acordare a diplomelor ș.a. nu pot constitui criterii pentru compararea sistemelor de educație în ansamblul lor.

Compararea conținutului învățămîntului și a structurii acestuia este cuprinzătoare și suficient de nuanțată, oferind posibilitatea relevării unor trepte de învățămînt care au constituit obiectul a numeroase reforme de învățămînt naționale în ultimele două decenii. Astfel, este util de reținut faptul că, spre deosebire de recomandările din 1958 în care învățămîntul de gradul II cuprindea întreg învățămîntul secundar, nediferențiat, sistemul C.I.T.E face distincție între primul ciclu și al doilea ciclu al învățămîntului secundar. Această clasificare este în concordanță cu mutațiile ce au avut și au loc pe treapta învățămîntului secundar prin generalizarea primului ciclu și tendința de generalizare a ciclului al doilea, în țările cu învățămînt dezvoltat.

În același fel, învățămîntul de gradul III este diferențiat, pe trei nivele (neuniversitar, primul ciclu de grad universitar și ciclul doi de grad universitar complet) în concordanță cu tendințele de evoluție a structurii subsistemului postsecundar în învățămîntul contemporan.

În fine, trebuie evidențiată includerea în sistemul de clasificare, corespunzător nivelelor stabilite, a învățămîntului destinat copiilor și tinerilor handicapați.

În spiritul educației continue, a legăturii tot mai strînse dintre educația școlară și formele de instruire a adulților, deci în concordanță cu conceptul de „educație permanentă", sistemul C.I.T.E are în vedere toate formele în care se realizează instruirea și educarea oamenilor, nu numai învățămîntul școlar. Conceptul de „educație" este folosit într-o accepțiune largă, cuprinzătoare, de „instrucție organizată și continuă care urmărește comunicarea unui sistem de cunoștințe, competente în toate activitățile vieții". Pregătirea se poate desfășura în diverse locuri (școli, instituții de cultură etc.) prin folosirea unor metode diferite (conferințe, dezbateri) și printr-o gamă foarte variată de mijloace (manuale, programe de radio, t.v. ș.a.).

În acest sens, sistemul de clasificare încearcă să acopere învățămîntul destinat tuturor grupelor de vîrstă : copii, adolescenți, adulți. De aceea, programele de educație extrașcolară, de educare a adulților, de alfabetizare etc., care au un caracter organizat și continuu, sînt integrate în mod corespunzător fiecărui grad de învățămînt. Prin urmare, vîrsta elevilor nu constituie un criteriu pentru a defini gradele de învățămînt, ci doar un element de grupare a copiilor și tinerilor pe diferite trepte de școlarizare.

Integrarea „pe grade" a învățămîntului extrașcolar, alăturîndu-l programelor școlare și universitare, implică distincție între programele „filierei normale", școlare și universitare, concepute pentru educarea copiilor și tinerilor și cele „în afara filierei", adică programele de educație extrașcolară și cele destinate adulților.

Deși autorii sistemului C.I.T.E sînt conștienți de faptul că gruparea educației copiilor și a adulților în același sistem de clasificare „riscă să complice asamblarea datelor, atîta timp cît cele în afara filierei sînt organizate de o mulțime de instituții", totuși, ea este concepută astfel pornindu-se de la considerentul că este în acord cu evoluția modernă a planurilor și politicilor de educație, precum și cu conceptul de educație permanentă.

În consens cu definirea educației ca „instrucție organizată", adică presupunînd un învățămînt realizat sub formă de cursuri, avînd obiective și programe prestabilite, precum și ca „instrucție continuă", sistemul de clasificare nu privește activitățile care nu răspund direct finalităților educaționale și nu se organizează sistematic : activități recreative, turistice — al căror obiectiv nu este direct educativ — activități izolate care nu cuprind elemente educative susținute (conferințe publice, reuniuni), alte activități sociale (cluburi, tabere), cele de producție.

Funcțiile sistemului C.I.T.E. Funcția de bază a sistemului de clasificare este aceea de a ușura comparabilitatea sistemelor de educație naționale. Evident că el trebuie înțeles numai ca un cadru tip de analiză a conținutului și structurii educației din diverse țări, fără a se considera că este necesară ignorarea particularităților pe care le prezintă unele sisteme. Ca sistem de clasificare internațională tip, el nu înlocuiește diversele clasificări naționale.

În țările în care nu există un sistem de clasificare, C.I.T.E. poate servi de bază la stabilirea unui asemenea sistem. Pentru o mai ușoară adaptare a fiecărui sistem de educație la structura clasificării, se preconizează elaborarea unui glosar de termeni naționali și o serie de scheme naționale derivate din clasificarea tip.

În al doilea rînd, C.I.T.E furnizează un cadru adecvat pentru centralizarea și prezentarea pe plan național și internațional a statisticilor privind diferite acțiuni de educație (efective școlare, personal didactic, finanțare, diplome ș.a.).

Sub acest aspect, C.I.T.E se prezintă atît ca un instrument util în strategia politicilor școlare naționale și a reformării învățămîntului, cît și ca sistem polivalent în cadrul căruia se pot reuni date comparabile asupra diverselor aspecte ale sistemelor și proceselor de educație. De asemenea, sistemul C.I.T.E este menit să ușureze corelarea statisticilor educației cu cele privind alte sectoare ale vieții sociale, îndeosebi cu statisticile privind planificarea forței de muncă, clasificarea profesiunilor (cum este sistemul CIPT). În acest fel, el permite cunoașterea la un moment dat a „stock"-ului persoanelor instruite, după nivele de pregătire și profile de formare.

Conceperea sistemului de clasificare internațională tip a educației și folosirea lui cu discernămîntul pe care-l impune utilitatea desprinderii trăsăturilor comune, a tendințelor și orientărilor ce se manifestă în învățămîntul contemporan, dar și cerința luării în considerare a ceea ce este specific învățămîntului din diferite țări, reprezintă o etapă nouă în promovarea studiilor de pedagogie comparată.

PERFECȚIONAREA CADRELOR DE CONDUCERE DIN ÎNVĂȚĂMÎNT ÎN R.P. BULGARIA

Conf. univ. dr. VASILE V. POPESCU

1. *Sistemul de promovare a cadrelor didactice în funcția de directori de școli și inspectori școlari* *. Instrucțiunile speciale ale Ministerului Învățămîntului Public și regulamentele de organizare și funcționare a școlilor de diverse grade stipulează, în mod diferențiat, condițiile de studii și vechime pentru promovarea în funcțiile de directori și inspectori școlari. În toate cazurile se cere o pregătire profesională ridicată și aptitudini organizatorice, acestor două cerințe asociindu-li-se calitățile politice și morale, autoritatea și comportarea ireproșabilă. Pentru directorii de școli, vechimea didactică minimă la catedră este de 4 ani, iar pentru inspectorii școlari, vechimea minimă la catedră este de 8 ani. Directorii școlilor

* O delegație a Institutului central de perfecționare a personalului didactic din București, din care a făcut parte și semnatarul acestui articol, a întreprins o vizită de documentare în R. P. Bulgaria, în scopul cunoașterii preocupărilor din țara vecină și prietenă pentru selecționarea, formarea și perfecționarea cadrelor de conducere din unitățile de învățămînt. În cadrul programului au fost vizitate o serie de instituții de învățămînt și educație și s-au purtat convorbiri cu reprezentanți ai Ministerului Învățămîntului Public, ai Universității din Sofia, ai institutelor de perfecționare a personalului didactic din Sofia și Varna, precum și cu șefii secțiilor de învățămînt și ai cabinetelor pedagogice din orașul și județul Varna. De asemenea, a fost studiat conținutul programelor diverselor forme ale perfecționării.

sînt numiți de secția de învățămînt a județului, inspectorii de președintele sfatului popular județean, iar șeful secției de învățămînt tot de către acesta, cu avizul prealabil al ministerului.

Pregătirea în domeniul conducerii unităților de învățămînt se face de regulă după numirea în funcție, prin cursurile de perfecționare. După absolvirea lor, acești „directori de rezervă" devin, pînă la eventuala lor numire în funcție, auxiliari în munca directorilor existenți.

2. *Organizarea perfecționării cadrelor de conducere.* Perfecționarea directorilor și inspectorilor se organizează la două nivele principale : județean și național. Între aceste nivele există asemănare sub aspectul obiectivului general (în sensul că ambele urmăresc aprofundarea cunoștințelor și îmbogățirea experienței de conducere, dezvoltarea capacității de cuprindere și de soluționare a sarcinilor importante ce revin conducătorilor), dar și deosebiri din punctul de vedere al obiectivelor specifice, în sensul că acțiunile localizate pe plan județean sînt concepute îndeosebi pe aspecte teoretice și practice, tangente cu activitatea zilnică a directorilor și inspectorilor.

a) *Pe plan județean* perfecționarea se face prin secțiile de învățămînt și cabinetele pedagogice județene, pe baza unor programe diferențiate, elaborate de organele respective pe o perioadă de 2—3 ani, în raport cu scopul urmărit și cu natura activității participanților (grădinițe, școli cu clasele I—IV, școli cu clasele I—VIII, directori și directori adjuncți etc.). Programele sînt tipărite și trimise la începutul ciclului fiecărui director, modificările aduse pe parcurs fiind comunicate din timp acestora. De regulă, întrunirile au loc o dată pe lună, programul zilei desfășurîndu-se sub forma conferințelor, referatelor, dezbaterilor și aplicațiilor practice.

În fiecare județ sînt desemnate școlile pilot cu experiență deosebită într-un anumit domeniu (în județul Varna sînt 15 școli pilot, spre exemplu), întrunirile lunare ale directorilor avînd loc succesiv, la fiecare din școlile pilot care pot oferi realizări remarcabile față de tema planificată.

b) *Pe plan central,* perfecționarea directorilor și inspectorilor se realizează de 3 instituții : *Ministerul Învățămîntului Public, prin serviciul inspectorilor, în colaborare cu Institutul de perfecționare din Sofia și cu Universitatea din Sofia,* se preocupă direct de perfecționarea inspectorilor din întreaga țară ; *Institutul de perfecționare a personalului didactic din Sofia,* care are în raza sa de acțiune 10 județe, se ocupă de perfecționarea prin cursuri centrale a tuturor directorilor școlilor generale din aceste județe, precum și de perfecționarea directorilor școlilor profesionale și tehnice din întreaga țară. De perfecționarea directorilor școlilor generale din restul județelor țării se ocupă alte două institute de perfecționare, cel din Varna și cel din Starazagora, fiecăruia revenindu-i tot cîte 9—10 județe. Aceste două institute sînt autonome față de cel din Sofia, fiind subordonate direct Ministerului Învățămîntului Public.

În sfîrșit, de perfecționarea directorilor de școli medii (licee) se ocupă direct *Universitatea din Sofia,* potrivit unei hotărîri de partid, din 1971, care precizează că de perfecționare să se ocupe direct institutele de învățămînt superior care i-au pregătit pe profesori. Deocamdată, această sarcină este îndeplinită numai pentru profesorii din licee și numai de Universitatea din Sofia, cele din Plovdiv și Tîrnovo fiind apreciate de interlocutorii noștri ca prea tinere pentru această muncă. Și cea din Sofia, însă, organizează asemenea cursuri tot în clădirea Institutului de perfecționare, toate aspectele legate de cheltuielile de transport, de cazare, convocare, de asigurare a spațiului de învățămînt, de organizare a aplicațiilor practice etc. fiind soluționate tot de institutul respectiv.

3. *Forma predominantă de perfecționare* a directorilor de școli o constituie cursul periodic de durate diferite în funcție de scopul urmărit și de calificarea cursanților. Pentru directorii nou numiți, instruirea este de o lună de zile (total 165 ore). Aplicațiile practice pe tema organizării științifice a procesului instructiv-educativ se organizează diferențiat pentru directorii cu profil realist și umanist. *Pentru directorii adjuncți,* cursurile se desfășoară pe o durată de 3 săptămîni (102 ore pentru cei de profil umanist și 109 ore pentru cei de profil realist).

O serie are 30—35 de cursanți. Condițiile de cazare și de spațiu didactic permit planificarea a cîte două serii în paralel. Sînt concepute programe specifice pentru fiecare categorie de directori.

O formă cu rezultate importante o constituie *cursul fără frecvență*, organizat pentru directorii cu vechime și experiență în activitatea de conducere. La acest curs sînt cuprinși directorii care au și experiență, și o înaltă conștiință profesională, deoarece se întemeiază în principal pe studiul individual. Durata cursului este de un an și jumătate, eșalonată în 4 etape, care formează un sistem continuu și unitar. Etapele sînt separate de intervale cu frecvență de 4—5 zile, în cadrul cărora directorii participă la acțiuni organizate de Institutul de perfecționare din Sofia.

Prima perioadă cu frecvență are ca scop prezentarea direcțiilor de bază ale politicii școlare din anul școlar curent, bazelor filozofice și social-psihologice ale conducerii, stilului muncii directorului etc. Elementul fundamental al acestei perioade introductive îl constituie prezentarea temelor și a bibliografiei legate de temele pe care și le vor alege directori, în vederea elaborări lucrărilor scrise—personale.

La a doua întîlnire, programată de regulă după 3 luni de la precedenta, cursanții vin deja cu cea mai mare parte din bibliografie parcursă și cu o primă formă a planului lucrării. Pe acest interval sînt fixate expuneri și dezbateri axate pe metodologia cercetării științifice și pe conținutul temelor care fac obiectul cercetării.

A treia perioadă cu frecvență este destinată organizării aplicațiilor în cadrul școlilor pilot ale Institutului de perfecționare, aplicații orientate atît în domeniul activității propriu-zise a directorilor de școală, cît și în domeniul activității instructiv-educative la lecții. Tot cu acest prilej sînt discutate rezultatele parțiale ale temelor individuale de cercetare.

În cea de-a patra perioadă sînt discutate rezultatele întregii activități a participanților, iar lucrările lor scrise, sub aspect finisat, sînt susținute și admise. Aprecierea nivelului lucrărilor scrise și a materialului însușit de-a lungul tuturor etapelor se face prin calificative.

4. *Conținutul cursurilor.* Pregătirea în domeniul conducerii nu este cumulată cu cea în domeniul specialității didactice. Se studia, la data documentării noastre, posibilitatea organizării unui program cu durata de două luni, în care directorii să fie perfecționați concomitent pentru activitatea de conducere și ca specialiști (cîte o lună pentru fiecare din cele două laturi principale ale activității).

Din analiza programelor fiecăreia din formele arătate mai înainte, am constatat că tematica acestora are și anumite elemente comune, dar conținutul de bază este conceput în lumina obiectivului principal al fiecărui tip de curs.

La toate temele, lectorii institutului de perfecționare se preocupă să-i informeze pe directori cu ceea ce este mai recent sub aspect teoretic și practic în domeniul respectiv, urmărindu-se latura calitativă a tratării problemelor. Am remarcat, în același timp, tendința de utilizare a unor metode moderne de perfecționare cum ar fi studiul de caz, jocul de rol și metoda incidentului, tocmai pentru ca problemele teoretice și practice să fie formulate și înțelese în termenii de acțiune ai directorului.

Pentru stabilirea bibliografiei se pornește de la premisa că lucrările recomandate pentru studiul individual să se găsească ușor de către viitorii cursanți indiferent de localitatea unde este situată instituția unde funcționează. Experiența a demonstrat că o bibliografie voluminoasă nu se citește, pe cînd o bibliografie restrînsă, selecționată cu grijă, este parcursă integral. În toate împrejurările și la toate tipurile de programe, obligațiile participanților în perioada premergătoare deschiderii cursurilor sînt foarte concrete și de mică întindere.

În momentul încheierii ciclului, participanții sînt examinați prin probe de verificare orală și sub forma susținerii unei lucrări scrise elaborate din timp. În urma acestora li se înmînează o adeverință de absolvire a cursurilor, iar la secțiile de învățămînt județene există un sistem bine pus la punct de evidență individuală pentru activitățile de perfecționare efectuate de fiecare cadru didactic.

ÎNNOIREA TEHNOLOGIEI DIDACTICE ÎN TREAPTA A DOUA A LICEULUI *

Lucrarea — rod al unei investigații experimentale — se adresează în primul rînd profesorilor care predau în clasele liceale din a doua treaptă de liceu, oferindu-le modalități didactice concrete și variate de desfășurare a procesului de învățămînt liceal, posibilități practice de trecere de la didactica tradițională la cea modernă.

Înnoirea tehnologiei didactice în liceul din țara noastră, în special în treapta a doua a lui, constituie o necesitate imperioasă, impusă de circumstanțe majore, dintre care lucrarea de față semnalează :

a) necesitatea unei specializări ample, complexe și temeinice a absolvenților de liceu „în funcție de cerințele viitorului loc de muncă", concomitent cu asigurarea orientării ideologico-politice marxiste, a nivelului intelectual ridicat și a unei conduite moral-civice superioare ; b) absența unor lucrări de pedagogie — în special de didactică — care să vizeze în principal, și mai ales într-o viziune de ansamblu, organizarea și desfășurarea procesului instructiv-educativ în cadrul treptei a doua a liceului ; c) existența unor carențe stînjenitoare în munca intelectuală a elevilor de liceu, care traduc de fapt absența unor calități de bază în formația lor mintală : nestăpînirea tehnicilor moderne de autoinstruire și a celor ale cercetării științifice, posibilitățile limitate de prezentare sistematică a materialului învățat — prezentare care implică la rîndul ei capacitatea ierarhizării ideilor după un plan conform unor criterii logice, precise etc. ; d) noua tehnologie didactică se impune, de asemenea, în vederea pregătirii unor absolvenți de liceu în măsură să facă față exploziei informaționale contemporane. Acest lucru este posibil numai în măsura în care școala îl familiarizează și deprinde pe elev cu instrumentarul și metodele de dobîndire independentă a științei și culturii, în vederea autoinstruirii privite prin prisma educației permanente.

Înnoirea tehnologiei didactice în treapta a doua a liceului oferă cadrelor didactice modalități concrete de sporire a valențelor formative ale tehnologiei didactice. Cititorul urmărește firul desfășurării unei cercetări care utilizează o metodologie complexă — dar care în principal se desfășoară ca un experiment pedagogic natural — în condițiile obișnuite de învățămînt, ceea ce îi conferă cu prisosință atributul de cercetare operațională.

Lucrarea prezintă deopotrivă modalități de înnoire a tehnologiei didactice la lecțiile de dobîndire a informației noi, la cele de fixare și sistematizare a cunoștințelor și abilităților intelectuale, precum și la lecțiile de verificare și examinare a pregătirii elevilor. Aceste modalități constituie un ansamblu de măsuri experimentale, în cadrul căruia autorii lucrării — pentru fiecare din elementele componente — vin cu precizări, caracterizînd aceste forme și realizînd o prezentare detaliată a structurilor metodice. Suscită un interes deosebit prezentarea unor forme de organizare a procesului instructiv-educativ ca : organizarea predării și învățării în cadrul lecțiilor cu durata de două ore — sistemul orelor cuplate ; folosirea unor modalități mai rar uzitate în practica școlii — de exemplu, prelegerea școlară, lecția de studiu individual, dialogul euristic, lecția-dezbatere (dialog) pe baza studiului individual acasă, orele de seminar, colocviul, activități aplicative etc.

Prin prezentarea datelor cercetării pe obiecte de învățămînt (limba și literatura română, limba și literatura franceză, istoria, matematica, chimia, biologia, anatomia și fiziologia omului) lucrarea interesează pe profesorul de specialitate, oferindu-i modele de tehnologii de lecții prin care se urmărește realizarea unei formații intelectuale superioare la elevul de liceu. Profesorul beneficiază deopotrivă de informații în legătură cu condițiile concrete și cu particularitățile de aplicare a diferitelor forme, metode și mijloace de învățămînt în funcție de anumiți parametri : nivelul pregătirii elevilor, gradul de dezvoltare intelectuală a acestora etc.

Lucrarea, în totalitatea ei, consemnează rezultatele unui experiment care — așa cum consideră și autorii — a constituit de fapt un proces laborios de elaborare științifică a unui sistem didactic adecvat pentru treapta a doua a liceului. Meritul ei constă în modalitatea de abordare globală, în angajarea profesorilor experimentatori, alături de cercetători, într-o muncă de cercetare care privește nu numai eficiența unei metode sau a alteia, ci a întregului ansamblu de forme și metode de învățămînt aflate într-o relație de interdependență.

Cartea prezintă un experiment valoros, care se înscrie cu cinste printre modalitățile eficiente de manifestare a principiului legăturii dintre învățămînt, cercetare și producție.

LĂCRĂMIOARA CIUNTU

* *Înnoirea tehnologiei didactice în treapta a doua a liceului*, Edit. did. și ped., Buc., 1974 (coordonator Pelaghia Popescu, cercetător științific principal).

O EDIȚIE A PUBLICISTICII LUI EMINESCU *

Editura Eminescu își îndeplinește o îndatorire de onoare punînd la dispoziție publicului de azi pagini alese din jurnalistica poetului. Antologia de față a pus editorilor ei, Gh. Bulgăr și Al. Melian, sarcina grea a selecției. Această dificultate a fost învinsă, ediția conținînd articole eminesciene dintre cele mai reprezentative pentru cultura vastă, analiza realistă a situației, slujirea fermă a idealu-

* Mihai Eminescu, *Icoane vechi și icoane nouă* (pagini de ziar), antologie, studiu introductiv, note și glosar de Gh. Bulgăr și Al. Melian, Editura Eminescu, București, 1974.

rilor, intransigența, dragostea de adevăr și patriotismul ce caracterizează publicistica lui Eminescu. Și totuși, în mod inevitabil, au rămas în afara acestui volum pagini remarcabile pe care le așteptăm într-o nouă ediție mai cuprinzătoare. De asemenea, editorii au rezolvat cu succes probleme dificile ținînd de paternitatea lui Eminescu asupra articolelor nesemnate, îndreptarea unor erori conținute în edițiile anterioare, probleme de transcriere.

S-a dat antologiei titlul seriei de șase articole tipărite în *„Timpul"*, în 1877 : „Icoane vechi și icoane nouă". Titlul reflectă preocuparea constantă în jurnalistica eminesciană de a stabili paralele între trecut și prezent, adesea de a le pune în antiteză, militînd pentru o dezvoltare organică a societății românești, dezvoltare clădită pe tradițiile valoroase. Seria de articole menționată deschide, programatic, volumul, celelalte pagini de publicistică (din *Federațiunea, Convorbiri literare, Curierul de Iași* și *Timpul*) fiind reproduse în ordine cronologică. Ediția este completată cu note scrise într-un stil accesibil, prețioase pentru înțelegerea în adînc a textului și cu un bogat studiu introductiv ce urmărește întreaga activitate publicistică a lui Eminescu, desprinzînd principiile fundamentale care au impulsionat-o : apărarea și propagarea adevărului, munca și cultura. Interpretînd cu pătrundere și finețe opera jurnalistică eminesciană, autorii studiului introductiv, Gh. Bulgăr și Al. Melian, se plasează permanent într-un punct de vedere materialist istoric, ceea ce le permite să distingă între ceea ce este, în scrisul eminescian, eroare datorată nivelului de înțelegere al epocii și ceea ce este permanență, valoare perenă pentru noi și pentru generațiile ce ne vor urma.

Întreaga operă a lui Eminescu constituind un tot unitar în care aceeași sevă circulă prin toate fibrele, găsim în articolele poetului multe elemente comune cu creația lui lirică. Verbul arzător din articolele îndreptate împotriva liberalilor, a politicienilor demagogi și veroși, are același plesnet de bici din versurile Scrisorii III. Ideea din poeziile *Ai noștri tineri...* și *Junii corupți* se regăsește în articolul *Tinerimea franțuzită*, iar, prin contrast, elogierea marilor figuri ale trecutului se întîlnește în imagini intitulate *Grigore Ghica Voievod, Bălcescu și urmașii lui* sau *În fața lui Ștefan Vodă cel Mare*.

În încheiere, să dăm din această prețioasă carte un citat privind educația și învățămîntul. Se găsesc în acest articol scris cu aproape un secol în urmă idei surprinzător de actuale, care ar putea fi subscrise fără ezitare de orice partizan al învățămîntului formativ :

„Caracterul însă al unei școli bune e ca elevul să învețe în ea mai mult decît i se predă, mai mult decît știe însuși profesorul. Odată interesul inteligenței trezit pentru obiecte, odată simțurile și judecata deprinse la observație, elevul ajunge prin proprie gîndire la rezultatele care nu stau în carte. Dar să lăsăm aceasta ; destul că școala n-ar trebui să fie o magazie de cunoștințe străine, ci o gimnastică a întregei individualități a omului ; elevul, nu un hamal care-și încarcă memoria cu saci de coji ale unor idei străine, sub cari geme, ci un om care-și exercită toate puterile proprii ale inteligenței, întărindu-și aparatul intelectual, precum un gimnast își împuternicește pînă-n gradul cel mai mare aparatul fizic, fie-n vigoare, fie-n îndeminare".

GHEORGHE LĂZĂRESCU

STUDII CU PRIVIRE LA COMPORTAMENTUL ADOLESCENTULUI *

Autorul acestei ample lucrări, profesorul Bengt-Erik Andersson, este directorul Institutului de educație al Universității din Göteborg și unul dintre cei mai prestigioși pedagogi suedezi. Cartea sa își propune să răspundă la cîteva dintre cele mai interesante probleme ale adolescenței, abordîndu-le în perspectivă filozofică, axiologică, sociologică, psihologică și pedagogică. Practic, autorul se întreabă care sînt valorile, atitudinile și comportamentul adolescenților și ce factori le condiționează ? Cît de mult înseamnă pentru ei familia, școala, colegii și în general mediul social în care trăiesc ?

Materialul faptic al lucrării a fost adunat în timpul experimentării îndelungate a unui amplu proiect de cercetare. Proiectul YG (Tineretul din Göteborg)-inițiat în anul 1963 de către Institutul de educație al Universității din Göteborg în colaborare cu Departamentul de educație din acest oraș — a avut scopul de a investiga, prin studii laborioase de teren, măsura în care școala, cu valorile și atitudinile pe care le promovează, corespunde nevoilor personalității adolescenților din Suedia și de a studia factorii care influențează valorile, atitudinile și comportamentul lor.

Efectivul implicat în cercetare a fost alcătuit inițial din toți elevii claselor a VIII-a, aproximativ 5 000, și din jumătate din numărul elevilor claselor a IX-a, pentru ca ulterior să fie incluse toate clasele a IX-a din Göteborg.

Ca procedură de cercetare, lucrarea constituie, am putea spune, un model metodologic. În afară de experimentul pedagogic și de observarea de durată, au fost folosite o multitudine de instrumente de cercetare — ancheta, convorbirea, interviul etc., la care se adaugă interesante modele de relații, grafuri și procedee statistice. Analizele efectuate de autor se remarcă prin consecvență logică, profunzime, iar concluziile prezentate se caracterizează prin obiectivitate, spirit de prudență și modestie.

Instrumentele de investigație utilizate alcătuiesc o amplă gamă, cuprinzînd : două teste de inteligență, trei teste de performanță, un chestionar pentru determinarea motivației școlare și a atitudinii elevilor față de profesori și colegi, documentele școlare etc.

Poziția filozofico-pedagogică de pe care se efectuează cercetarea factorilor implicați în dezvoltarea personalității adolescenților este cea a pedagogiei culturii, autorul aflîndu-se astfel alături de eminenți pedagogi cum sînt : Ed. Spranger, G. Kerschensteiner, H. Nohl, L. Volpicelli, G. Berger ș.a.

Trecînd în revistă diversele definiții și termenii utilizați pentru desemnarea culturii adolescentine (cultura tineretului, „subculturile adolescentine", „societatea adolescentină" etc.), autorul împărtășește ideile lui Coleman, fără însă a adera necondiționat la teoria lui.

Concluzia generală a lucrării este că tinerii de aceeași vîrstă se influențează reciproc în ceea ce privește valorile, atitudinile și conduita lor, dar această influență variază de la un domeniu la altul, de la o situație la alta, de la un individ la altul. Cît despre familie și școală, acestea pot avea o influență hotărîtoare asu-

* Bengt-Erick Andersson, *Studies in Adolescent Behaviour. Project YG* Stockholm, Almqvist and Wiksell, 1969, 400 p.

BIBLIOTECA „ASTRA" SIBIU

ora tinerilor. În unele cazuri, tinerii acceptă valorile promovate de părinți și de școală, în alte cazuri, ei doresc să aibă o poziție mai independentă sau acceptă valorile covîrstnicilor. Unele grupuri adolescentine s-au eliberat, în mare măsură, de sub influența familiei, orientîndu-se spre colegi, altele rămîn încă dependente de părinții respectivi. Rezultatele obținute relevă, în rare cazuri, o poziție constantă față de normele adulților.

Pentru a se obține informații mai detaliate, autorul își dă seama că se impune trecerea de la macronivel la micronivel, prin care să fie posibilă studierea influenței specifice a diverselor variabile, interacțiunii dintre ele, în dezvoltarea personalității adolescente și promite să întreprindă o asemenea lucrare.

Prin imensa bogăție de informații referitoare la factorii comportamentului adolescentin, lucrarea se impune atenției specialiștilor în materie, care pot găsi aici sugestii și elemente deosebit de prețioase pentru cercetării viitoare.

MIHAI PĂSTRĂGUȘ,
ION GR. ION

*

O SESIUNE ȘTIINȚIFICĂ INEDITĂ

Preocuparea ardentă a catedrelor de pedagogie, de psihologie, de metodică, a decanatelor și unităților sindicale din institutele de învățămînt superior pentru optimizarea formării viitoarelor cadre didactice la nivelul imperativelor școlii contemporane s-a concretizat și în lucrările primului simpozion național cu tema *Pregătirea studenților din facultățile cu profil didactic pentru viitoarea lor activitate instructiv-educativă*, organizat la Timișoara, între 27—28 iunie a.c., de către Uniunea sindicatelor din învățămînt, știință și cultură și Universitatea locală.

Lucrările simpozionului s-au desfășurat în șapte secții, cuprinzînd peste o sută de comunicări științifice și referate, susținute de cadre didactice cu experiență din toate centrele universitare din țară.

În ședința plenară, referatul *Preocupări ale sindicatelor din învățămînt pentru pregătirea și integrarea în procesul instructiv-educativ a tinerelor cadre didactice* a fost prezentat de prof. Elena Cojan, secretar al Uniunii sindicatelor. Prof. univ. dr. Dumitru Salade, în ampla comunicare intitulată *Rolul învățămîntului superior în dezvoltarea capacității de integrare a viitorului profesor în activitatea educațională*, a adus o importantă contribuție la orientarea generală a dezbaterilor ce au urmat în secții. Tot în plenară, prof. Pavel Petroman — inspector școlar general adjunct al județului Timiș — a prezentat comunicarea *Constatări, observații și sugestii cu privire la nivelul de pregătire a absolvenților facultăților cu profil pedagogic*, realizînd un feed-back pentru activitatea didactică universitară.

Prin conținutul bogat în idei, prin motivațiile aduse, comunicările din plenară au găsit o largă audiență în rîndul participanților, fapt exprimat și prin numărul mare de intervenții în cadrul discuțiilor.

Comunicările prezentate în cadrul secțiilor au pus în lumină locul și rolul psihologiei școlare în sistemul pregătirii viitorilor profesori (secția I), necesitatea modernizării cursului și seminarului de pedagogie în vederea integrării studentului în practica profesiei didactice (secția a II-a), rolul practicii pedagogice complexe ca formă principală de integrare a învățămîntului universitar cu cercetarea și producția (secția a III-a).

Comunicările prezentate în secțiile a IV-a, a V-a, a VI-a, a VII-a au fost consacrate metodicilor de specialitate, aducînd contribuții substanțiale în ceea ce privește conjugarea armonioasă a logicii interne a disciplinelor respective cu o logică didactică și cu particularitățile psihologice ale elevilor, în vederea sporirii eficienței învățării.

Comunicările prezentate — ca și discuțiile (peste 120) — au prilejuit un util schimb de idei, au relevat neajunsuri în sistemul de pregătire psiho-pedagogică și metodică a studenților în cadrul facultăților și au reușit să ofere soluții eficiente pentru optimizarea pregătirii profesionale complexe la nivelul sarcinilor școlii contemporane.

Meritul organizatorilor este cu atît mai mare cu cît au reușit să unească la acest simpozion, unic ca tematică și finalitate, aproape toți factorii angrenați direct (sau indirect) la buna pregătire a viitorilor profesori : cadre didactice universitare, cercetători, șefi de catedre cu profil psiho-pedagogic și metodic, inspectori școlari, profesori și directori din școlile de practică, reprezentanți ai M.E.I., ai comitetelor sindicale din institute de învățămînt superior, ai caselor corpului didactic și ai caselor pionierilor etc.

Publicarea comunicărilor într-un volum special este o inițiativă lăudabilă din partea organizatorilor, iar volumul o necesitate obiectivă, pe linia lărgirii schimbului de idei în planul pedagogiei naționale și comparate.

VALERIU OROS

Între 13 și 18 iulie a.c. și-a desfășurat lucrările la Quebec, în Canada, PRIMUL CONGRES MONDIAL AL ASOCIAȚIEI MONDIALE „ȘCOALA — INSTRUMENT DE PACE", cu sediul permanent la Geneva.

*

Cercetările întreprinse recent de neurochimistul american Elie Schneour de la Universitatea din San Diego (California) au dovedit rolul determinant pe care îl joacă nutriția din primii ani de viață asupra dezvoltării inteligenței. Malnutriția din acești ani — arată noile cercetări — produce efecte ce nu se mai pot recupera în tot restul vieții. După părerea savantului american, alături de zestre genetică și de educație, trebuie să se țină deci seama și de acest important factor în dezvoltarea inteligenței.

Revista de pedagogie

ORGAN AL INSTITUTULUI DE ȘTIINȚE PEDAGOGICE

În atenția colaboratorilor

Articolele pentru publicare trebuie să fie dactilografiate la două rînduri și trimise redacției în primul și al doilea exemplar, avînd un volum de maximum 8 pagini, iar prezentările de cărți 3 pagini. Nu se primesc articole care au fost trimise altor reviste, deja publicate, sau care nu se încadrează în profilul publicației noastre. Pe prima pagină se vor da următoarele date: titlul articolului, numele și prenumele autorului, funcția didactică, denumirea instituției la care funcționează, precum și adresa locuinței.

Redacția răspunde autorilor în interval de 30—40 zile. Articolele nepublicate nu se restituie.

Redacția: București, str. Sfinții Apostoli nr. 14, sectorul 6, telefon 15.85.74

INFORMĂM CADRELE DIDACTICE CĂ-ȘI POT ASIGURA COLECȚIA REVISTEI DE PEDAGOGIE PRIN ABONAMENTE ANUALE SAU PE ȘASE LUNI, FOLOSINDU-SE DE SERVICIILE FACTORILOR POȘTALI ȘI OFICIILE POȘTALE. PREȚUL UNUI ABONAMENT ANUAL ESTE DE LEI 60.

Lei 5

Tiparul executat sub cd. 1032 la I. P. Filaret, str. Fabrica de Chibrituri nr. 9—11, București
Republica Socialistă România

i 4076

revista de pedagogie

ANUL XXIV

9

SEPTEMBRIE
1975

INSTITUTUL
DE
ȘTIINȚE PEDAGOGICE

1999
(97)
11 IUL 2014

SOMMAIRE

Maria Stănescu, La qualité de l'enseignement — objectif principal dans la nouvelle année scolaire • **Virgiliu Radulian,** L'éducation des pionniers et des écoliers dans l'esprit de l'éthique et de l équité socialiste • **Elvira Cincă,** Les organisations des pionniers et de l'Union de la Jeunesse Communiste, facteurs actifs d'éducation de la jeunesse scolaire dans l'esprit révolutionnaire • **Romeo Dăscălescu,** Certains problèmes pédagogiques de la généralisation : du premier degré du lycée • **Ion T. Radu et Nic. Oprescu,** L'éloignement du redoublement — tâche fondamentale de l'école • **Valdemar Popa,** La fiche d'activité indépendente et individuelle des élèves, pour l'objet d'étude — la philosophie • **Dumitru Muster,** Le perfectionnement du personnel didactique pour l'objectivisation de l'évalution des épreuves de vérification • **Teodora Simionescu,** Le tests de type „composition", modalité, d'optimisation de l'action évaluative • **Dumitru Vrabie,** De l'évaluation du professeur à l'autoévaluation de l'élève • **Ana-Gabriela Negulescu, Simion Moldoveanu,** Crédit et responsabilité maximale accordés au professeur pour l'évaluation du travail de l'élève • **Octavian Oprică,** Considérations au sujet de l'expériment de l'enseignement de l'anglais dans la première classe • **Teodora Popa** et **Ion Ungureanu** L'enseignement de l'ordre des opérations arithmétiques dans la seconde classe • **Precup Roman et Virginia Roman,** L'efficience de la planification dans les premières classes • **Mihai Matei,** Chaque école une unité de production • **Iulian Buzu et Gh. Florea,** — La production scolaire — facteur efficient dans l'action d'autodotation • **Isidor Cremer,** „La pédagogie de l'enseignement supérieur", un cours universitaire d'actualité.

Contents

• **Maria Stănescu,** The Quality of Education — a Main Objective in the New School Year • **Virgiliu Radulian,** Educating Pioneers and Scholchildren in the Spirit of Socialist Ethics • **Elvira Cincă,** The U.T.C. Organization — an Active Factor of Educating the Young Generation in a Revolutionary Spirit **Romeo Dăscălescu** : Certain Pedagogical Problems of the Generalization of the First Stage of the Lycée • **Ion T. Radu and Nic. Oprescu,** Solving the Drop-Out Problem — a Fundamental Task of Schools • **Valdemar Popa,** The Report on the Students Independent and Individual Work in the Study of Philosophy • **Dumitru Muster,** Teacher Retraining towards Objectivizing Test Grading • **Teodora Simionescu,** "Composition" Tests — A Means of Improving the Grading System • **Dumitru Vrabie,** From Teacher's Assessment to Self-Assessement • **Ana-Gabriela Negulescu, Simion Moldovanu,** Maximum Credit and Responsibility Given to the Teacher in the Process of Grading Student Work • **Octavian Oprică,** Teaching English in the First Grade — an Experiment • **Teodora Popa and Ion Ungureanu,** Teaching the Order of Arithmetical Operations in the Second Grade • **Mihai Matei,** Each School — a Production Unit • **Iulian Buzu and Gh. Florea,** School Production — an Efficient Factor in the Process of Self-Equipment • **Isidor Cremer,** „Higher Education Pedagogy" — a Highly Topical University Course.

CONSILIUL DE CONDUCERE AL REVISTEI DE PEDAGOGIE

Prof. NICOLAE ANDREI, prof. univ. dr. NICOLAE APOSTOLESCU, prof. univ. dr. docent ŞTEFAN BÂRSĂNESCU, prof. univ. dr. VASILE BUNESCU, conf. univ. dr. IOAN CERGHIT, învăţ. PARASCHIVA CIULIANU, prof. univ. dr. docent ANATOLIE CHIRCEV, prof. EMILIA CONSTANTINESCU, prof. univ. dr. ANDREI DANCSULY, prof. dr. EMILIAN DIMITRIU, prof. VALENTINA FILIPESCU, lector univ. dr. ALEXANDRU GĂVENEA, prof. univ. dr. docent ANGHEL MANOLACHE, prof. GEORGE NESTOR, conf. univ. dr. IULIAN NICA, prof. univ. dr. TRAIAN POP, lector univ. dr. EMIL PĂUN, prof. dr. VASILE POPEANGĂ, conf. univ. dr. ION GH. STANCIU, prof. MARIA STĂNESCU, prof. univ. dr. docent STANCIU STOIAN, prof. univ. dr. DUMITRU SALADE, lector univ. ELENA SOMEŞAN, prof. univ. dr. docent DIMITRIE TODORAN, prof. dr. ANTON VASILESCU (redactor şef).

COLECTIVUL DE REDACŢIE :

prof. MEDEEA BUNESCU, prof. SILVIA DIMA, prof. FLORICA POPESCU, prof. DINCA SOARE, prof. CONSTANŢA SORIK.

I 4076.

BIBLIOTECA „ASTRA"
SIBIU

REVISTA DE PEDAGOGIE

ORGAN AL INSTITUTULUI DE ȘTIINȚE PEDAGOGICE

ANUL XXIV Nr. 9 SEPTEMBRIE 1975

CUPRINSUL

Maria Stănescu — Calitatea învățământului — obiectiv principal al noului an școlar 3

Virgiliu Radulian — Educația pionierilor și școlarilor în spiritul eticii și echității socialiste 8

Elvira Cincă — Organizația U.T.C. — factor activ de educare a tineretului școlar în spirit revoluționar 12

Romeo Dăscălescu — Unele probleme pedagogice ale generalizării treptei I a liceului 17

PERFECȚIONAREA TEHNOLOGIEI DIDACTICE

Ion T. Radu și Nic. Oprescu — Înlăturarea repetenției — sarcină fundamentală a școlii 19

Valdemar Popa — Fișa de activitate independentă și individuală a elevilor la filozofie 24

EVALUAREA RANDAMENTULUI ȘCOLAR

Dumitru Muster — Perfecționarea personalului didactic — pentru obiectivizarea evaluării probelor de verificare 28

Teodora Simionescu — Testul de tip „compunere", modalitate de optimizare a actului evaluativ . . . 32

Dumitru Vrabie — De la aprecierea profesorului la autoaprecierea elevului 37

Ana-Gabriela Negulescu, Simion Moldoveanu — Credit și răspundere maximă acordate profesorului în evaluarea muncii elevului . . 41

ÎNVĂȚĂMÎNTUL ÎN CLASELE I-IV

Octavian Oprică — Considerații privind experimentul de predare a limbii engleze la clasa I 45

Teodora Popa și Ion Ungureanu — Predarea ordinii operațiilor aritmetice la clasa a II-a 48

Precup Roman și Virginia Roman — Eficiența planificării la clasele mici . . . 51

22919.

PREGĂTIREA TEHNICĂ-PRODUCTIVĂ A ELEVILOR

Mihai Matei — Fiecare şcoală, o unitate de producţie 54

Iulian Buzu şi Gh. Florea — Producţia şcolară — factor eficient în acţiunea de autodotare 56

PUNCTE DE VEDERE

Isidor Cremer — „Pedagogia învăţământului superior", un curs universitar de actualitate 58

CĂRŢI — IDEI

M.G.B. — „Învăţătorul şi copiii" de I. Gr. Şerban . . . 61

Lăcrămioara Ciuntu — „Iniţiativa copilului în activitatea pionierească" de Patiţa Silvestru 61

Leon Ţopa şi Aristide Deleanu — „Bazele personalisticii socialiste" de Emil Livečka 62

Georgeta Munteanu — „Tratat de ştiinţe pedagogice" 62

ЖУРНАЛ ПО ПЕДАГОГИКЕ НР. 9/1975 Г.

— Содержание —

МАРИЯ СТЭНЕСКУ, Качество образования-главный объектив нового учебного года ● ВИРДЖИЛИО РАДУЛИЯН, Воспитание пионеров и школьников в духе социалистической этики и равноправия ● ЕЛВИРА ЧИНКЭ, Организация КСМ-активный фактор воспитания школьной молодёжи в революционном духе ● РОМЕО ДЭСКЭЛЕСКУ, Отдельные педагогические вопросы обобщения 1-ой ступени лицея ● И. Т. РАДУ и Н. ОПРЕСКУ, Преодолевание второгодничества-основная задача школы ● В. ПОПА, Карточка самостоятельной и индивидуальной деятельности ученика по философии ● Д. МУСТЕР, Усовершенствование дидактического персонала для объективизации оценивания проверочных проб ● Т. СИМИОНЕСКУ, Тест типа „сочинение" какспособ оптимизации оценительного акта ● Д. ВРАБИЕ, От оценивания преподавателя до самооценивания ученика ● А. НЕГУЛЕСКУ и С. МОЛДОВЯНУ, Доверие и максимальная ответственность преподавателя в оценивании работы ученика ● О. ОПРИКЭ, Соображения по эксперименту преподавания английского языка в I-ом классе ● Т. ПОПА, ● И. Унгуреану Преподавание порядка арифметических операций во II-ом классе ● П. РОМАН и В. РОМАН, Эффективность планификации в младших классах ● М. МАТЕЙ, Каждая школа-производственная единица ● И. БУЗУ и Г. ФЛОРЯ, Школьное-производство-эффективный фактор в действии самоснабжения ● И. КРЕМЕР,„ Педагогика высшего образования", актуальный курс в университете ● КНИГИ-ИДЕИ.

CALITATEA ÎNVĂȚĂMÎNTULUI, OBIECTIV PRINCIPAL AL NOULUI AN ȘCOLAR

MARIA STĂNESCU
adjunct al ministrului educației și învățămîntului

Anul școlar 1975/1976 se deschide sub semnul eforturilor creatoare ale întregului popor pentru îndeplinirea înainte de termen a actualului cincinal și trecerea la realizarea celui nou. În această perspectivă, învățămîntul de toate gradele își precizează sarcinile imediate pe baza Programului P.C.R. de făurire a societății socialiste multilateral dezvoltate și înaintare a României spre comunism, în lumina Directivelor Congresului al XI-lea al P.C.R. cu privire la planul cincinal 1976/1980 și a liniilor directoare ale dezvoltării economico-sociale pentru perioada 1981—1990. De însemnătate deosebită pentru orientarea întregului învățămînt, în această etapă, sînt indicațiile tovarășului Nicolae Ceaușescu la Plenara comună a C.C. al P.C.R. și Consiliului Suprem al Dezvoltării Economice și Sociale a României, din iulie 1975.

Măsurile luate de Ministerul Educației și Învățămîntului în vederea deschiderii noului an de învățămînt sînt astfel întemeiate pe documentele capitale ale întregii noastre vieți politice, economice și sociale, pe analiza rezultatelor obținute pînă acum și a sarcinilor ce ne revin în perspectiva asumată.

La acest început de nou an școlar ne vom referi la cîteva direcții principale ale dezvoltării și perfecționării învățămîntului.

Pornind de la principiul că școala constituie factorul principal de educare și formare a tinerei generații, a omului în general, una din direcțiile dezvoltării învățămîntului pentru noul plan cincinal o constituie extinderea duratei de școlarizare a întregului tineret. O asemenea extindere este departe de a rămîne doar cantitativă, dată fiind complexitatea sarcinilor pe care urmează să le îndeplinească învățămîntul nostru ca sistem unic, de la treapta preșcolară pînă la cea superioară, în armonie cu necesitățile concrete ale dezvoltării economico-sociale. La fiecare nivel, învățămîntul se cere organizat cu îndrăzneală revoluționară atît pentru asigurarea sarcinilor proprii unei etape, cît și pentru pregătirea eficientă a etapei următoare.

De aceea, măsurile preconizate în prezent vizează o extindere calitativă a capacității de cuprindere, începînd cu învățămîntul preșcolar care urmează să fie generalizat pînă în anul 1980. Pentru anul școlar 1975/1976 sînt înglobați în instituții preșcolare aprox. 95% din copiii de 5 ani, iar procentul, pe întregul efectiv de copii între 3 și 6 ani, este de 72,5%. Sporul considerabil pe care urmează să-l realizăm pentru cuprinderea tuturor preșcolarilor implică, dincolo de îndatoriri social-gospodărești cu privire la încadrarea grădinițelor și la asigurarea spațiilor corespunzătoare, conștiința înaltelor sarcini pedagogice ce ne revin. Grădinița nu este doar un ajutor de seamă acordat părinților de societate pentru creșterea copiilor sub supraveghere calificată. Ea trebuie să se constituie efectiv într-o treaptă a învățămîntului, pregătind intrarea în bune condiții a tuturor copiilor în școala generală. Programa activității instructiv-educative în grădinița de copii, dezbătută cu toate educatoarele, are în vedere tocmai îmbinarea sarcinilor sociale cu cele de învățămînt.

Generalizarea, în perspectivă, a învățămîntului de 10 ani sub forma primei trepte a liceului presupune, în același sens, multiple exigențe organizatorice și pedagogice. În ciclurile primar și gimnazial vor învăța în acest an generații sporite de copii : vom avea la acest nivel 2 938 000 elevi și numai în clasa I aproape jumătate de milion. Acestora și celor ce au atins în anul școlar trecut acest nivel trebuie să le deschidem în bune condiții trecerea mai departe, pentru ca generalizarea și perfecționarea primei trepte a liceului să constituie un real progres în pregătirea pentru viață a întregii generații tinere. Urmînd liniile directoare ale dezvoltării economico-sociale a țării, între 1980 și 1990 vom înfăptui generalizarea celei de-a doua trepte a liceului, realizînd cuprinderea întregului tineret în învățămîntul de 12 și 13 ani. În felul acesta se asigură o pregătire unitară științifică și de cultură generală, ca și o pregătire profesională de specialitate, astfel ca tinerii, în totalitatea lor absolvenți a cel puțin primei trepte de liceu, să se poată integra nemijlocit într-o muncă utilă societății, cu precădere în producție. Potrivit prevederilor, va crește mai ales numărul elevilor din liceele de specialitate, avîndu-se în vedere concordanța necesară între efectivele pregătite prin diferite tipuri liceale și cerințele de cadre calificate pentru economie : liceele de specialitate vor cuprinde peste 70% din totalul elevilor din licee.

E lesne de observat că la nivelul învățămîntului liceal se vor produce, începînd din acest an, schimbările decisive cărora Ministerul Educației și Învățămîntului le acordă cea mai mare atenție. Este vorba de a realiza un învățămînt liceal larg deschis tuturor, un liceu care va cuprinde întregul tineret și care trebuie să aibă o finalitate pentru viață. Muncitorul de mîine pe care îl pregătește azi școala noastră va fi un om înarmat cel puțin cu studii liceale. În același timp, învățămîntul nostru se conduce după ideea pedagogică, fundamentală în epoca contemporană, a egalizării șanselor pentru toți tinerii de vîrstă școlară. Toate drumurile perfecționării profesionale sînt deschise tuturor.

În perioada 1976—1980, învățămîntul postliceal și superior va fi absolvit de 180—200 de mii de tineri (din care 83 de mii absolvenți ai învățămîntului superior tehnic). În anul 1980, circa 160 de mii de tineri vor fi cuprinși în învățămîntul superior. Ministerul Educației și Învățămîntului a preconizat ansamblul măsurilor necesare pentru înfăptuirea consecventă a sarcinilor stabilite de Conferința cadrelor și activului de partid din învățămîntul superior pentru reorganizarea treptei superioare a școlii într-o concepție unitară, pe o bază nouă, revoluționară, în concordanță cu cerințele concrete ale dezvoltării actuale și în perspectivă a societății românești.

Organizarea, într-o viziune unitară, a întregului sistem de învățămînt, de la prima pînă la cea mai înaltă treaptă a sa, are în vedere un program calitativ superior în domeniul învățămîntului și al calificării profesionale, care să urmărească pregătirea forței de muncă în directă legătură cu cerințele economiei și ale vieții social-culturale, în pas cu progresul tehnico-științific, corespunzător necesităților formării multilaterale a omului.

De aici decurge o altă direcție prioritară a perfecționării învățămîntului, dialectic legată de prima : creșterea eficienței învățămîntului.

Calitatea învățămîntului, ca obiectiv principal al noului an școlar, se raportează atît la acțiunea de perfecționare a conținutului instructiv-educativ, cît și la metodologia didactică.

Experiența acumulată în țara noastră, ca și aceea a învățămîntului mondial de astăzi, ne-au impus revederea planurilor, programelor și manualelor școlare pentru noul an, în perspectiva unitară a sarcinilor ce revin școlii. În conținutul învățămîntului, în cadrul disciplinelor existente, s-a luat în considerare reflectarea principalelor direcții și tendințe de dezvoltare ale cunoașterii și acțiunii umane în genere, ale societății românești actuale, în special. Planurile de învățămînt au fost și vor fi în continuare supuse unei analize temeinice pentru a se asigura neîncetat corespondența lor cu finalitățile învățămîntului în ansamblu și cu obiectivele diferitelor trepte școlare în particular.

Concepția pe baza căreia au fost elaborate planurile de învățămînt în vigoare pînă acum se cere ea însăși revăzută în lumina extinderii sistematice a învățămîntului de care am amintit : a prezenței, în ciclul elementar, a unei generații de copii cu o pregătire prealabilă dobîndită în grădiniță ; a unei școli generale de 8 ani care nu mai reprezintă o treaptă de învățămînt încheiat, ci o verigă pentru orientarea școlară a elevilor în condiții optime ; a realizării învățămîntului obligatoriu de 10 ani și a perspectivei generalizării întregului liceu.

Pe de altă parte, în planuri și programe se cere reflectată exigența perfecționării instrucției publice de toate gradele prin legarea școlii de producție. Ministerul Educației și Învățămîntului este intens preocupat, la deschiderea noului an școlar, de aplicarea măsurilor pentru ridicarea nivelului de pregătire profesională a elevilor prin organizarea și desfășurarea practicii productive, prin asigurarea locurilor de muncă pentru fiecare elev atît în atelierele-școală cît și în întreprinderi, prin extinderea rețelei de ateliere interșcolare etc. Cincinalul următor se caracterizează tocmai prin promovarea și folosirea științei și tehnicii. Școala are nobila misiune de a forma cadrele cărora le revine sarcina să utilizeze cu maximă eficiență tehnica avansată cu care sînt înzestrate întreprinderile, să aplice tehnologiile moderne de producție. De aceea o deosebită atenție se acordă eficienței pe care o prezintă formele diverse de organizare a activității practice-productive în pregătirea elevilor, ca și în valorificarea imediată a muncii lor : caracterul și calitatea lucrărilor efectuate, valoarea lor pentru legarea teoriei de practică, aplicarea cunoștințelor dobîndite la diferite discipline în proiectarea și executarea diverselor produse materiale, caracteristicile utilajului folosit în raport cu cerințele industriei moderne, formarea unor priceperi și deprinderi necesare calificării superioare a tinerilor.

Sarcinile noului an școlar, în perspectiva arătată, își găsesc, firește, precedentele în realizările anului trecut pe linia legării școlii de producție. În prezent, putem constata o mai bună corelare a meseriilor în care fac practica productivă elevii din liceele real-umane cu necesitățile economice ale marilor centre industriale, orientîndu-se cu prioritate spre domeniile construcțiilor de mașini, mașinilor electrice, electrotehnicii, metalurgiei etc. Ne bazăm, de asemenea, pe succesele dobîndite de pe acum în activitatea desfășurată de elevi pentru realizarea planului de producție al liceelor și școlilor profesionale care, pe ansamblu, pe primele 6 luni ale anului a fost realizat în proporție de 117,7% (509,8 milioane lei, față de 433 milioane — planificat) și a adus un beneficiu de 164,8 milioane. Este interesant de subliniat că pe întregul an 1975 valoarea producției realizată de elevii din învățămînt general, liceal și profesional, pentru autodotarea școlilor a fost prevăzută la 96 milioane lei, din care în primul semestru s-a realizat cca. 80 milioane. Desigur că mai sînt încă multe de făcut în această privință, dar rezultatele obținute stimulează efortul nostru, al tuturor, pentru a ne ridica la nivelul etapei revoluționare pe care o trăim.

Direcțiile de perfecționare a legării învățămîntului de practică, de producție, se împletesc cu ansamblul acțiunilor pe care le preconizează Ministerul Educației și Învățămîntului pentru perfecționarea conținutului învățămîntului. Trebuie să asigurăm caracterul de sistem progresiv al pregătirii practice a elevilor din toate treptele de învățămînt, în vederea realizării obiectivelor generale și specifice ale fiecărui nivel de școlaritate. Să corelăm permanent, la nivelul fiecărei clase și pe ansamblul anilor de școală, pregătirea teoretică și practică în cadrul fiecărui obiect de învățămînt, studiul diferitelor discipline și efectuarea practicii productive, pregătirea în domeniile matematicii, științelor naturii și tehnologiei generale, cu aceea obținută prin disciplinele de specialitate.

Revederea planurilor, programelor și manualelor urmărește stabilirea ponderii fiecărei discipline în ansamblul școlii și pe fiecare treaptă de învățămînt — în raport cu contribuția pe care aceasta o are în domeniul respectiv (al științei, tehnicii, artei), cu valoarea sa instructiv-educativă. Prin planurile de învățămînt

se stabileşte, de asemenea, un echilibru între timpul de muncă şi cel de odihnă, corespunzător posibilităţilor fiziologice şi psihologice ale elevilor de diferite vîrste.

Realizarea unei structuri suple a planului de învăţămînt va permite o adaptare uşoară şi continuă a programelor şi manualelor la cerinţele mereu noi ale societăţii. În conţinutul învăţămîntului urmează să se reflecte unitatea fundamentală a ştiinţei, evitîndu-se compartimentările excesive dintre diferitele discipline. În acelaşi sens, se va asigura inter-relaţionarea diferitelor discipline pe tot parcursul şcolii, odată cu continuitatea în învăţare de la primele trepte de învăţămînt pînă la universitate, pentru a se forma la elevi, prin integrarea succesivă a cunoştinţelor din diverse domenii, o concepţie unitară asupra lumii.

Începînd din acest an şcolar şi în viitorii 2—3 ani urmează să îmbunătăţim toate programele şi manualele şcolare, pentru a elimina elementele de supraîncărcare, a înlătura excesul de teoretizare, a pune mai bine în evidenţă valoarea aplicativă a cunoştinţelor, a le adapta particularităţilor de vîrstă ale elevilor şi funcţiei lor specifice în sistemul instructiv-educativ. În prezent, au fost elarate programe, revăzute în lumina acestor exigenţe, pentru limba şi literatura română, limbile moderne, fizică, chimie şi au fost revizuite toate programele pentru ciclul primar. Direcţia calitativă a sporirii eficienţei procesului de învăţămînt se îngemănează, legic, cu rolul multilateral formativ al şcolii, ţelul final fiind creşterea unor tineri cetăţeni cu o conştiinţă înaintată, formată de societatea noastră, capabili să producă, la rîndul lor, valorile proprii înaintării României spre comunism. În conţinutul învăţămîntului se accentuează acele elemente care contribuie în modul cel mai eficient la promovarea în rîndurile întregului tineret a concepţiei revoluţionare, marxist-leniniste, despre lume şi viaţă a Partidului Comunist Român, la educarea comunistă, patriotică, prin muncă, a elevilor şi studenţilor. Tînăra generaţie învaţă să trăiască în spiritul Codului principiilor şi normelor muncii şi vieţii comuniştilor, ale eticii şi echităţii socialiste, formîndu-şi, totodată, puternice convingeri comuniste şi deprinderi de comportare civilizată în societate. Aceasta implică selectarea — după criterii axiologice, logice, psihologice şi pedagogice — şi includerea în programe a acelor valori ale culturii care dispun de cele mai multe valenţe pentru realizarea obiectivelor educaţionale. În acelaşi timp, avem în vedere creşterea rolului educativ al şcolii. prin participarea activă şi conştientă a elevilor la munca productivă, prin contribuţia activităţilor practice de pregătire pentru viaţa socială la cultivarea dragostei pentru muncă a tineretului nostru şcolar.

Nici unul din obiectivele acestei îmbunătăţiri a conţinutului instructiv-educativ nu poate fi atins fără perfecţionarea metodologiei şi tehnologiei didactice, pe toate treptele de învăţămînt. Ministerul Educaţiei şi Învăţămîntului a întreprins în acest sens un ansamblu de măsuri începînd cu clasa I a şcolii generale şi în perspectiva unitară a întregului sistem de învăţămînt. Avem în vedere realizarea unei mai bune legături între grădiniţă şi şcoala primară. Se va acorda o atenţie sporită, la începutul clasei I, activităţilor de tip preşcolar, precum şi celor ce ţin de învăţarea abecedarului şi a operaţiilor cu numere. Se impune lichidarea totală a eşecului şcolar şi în mod expres a repetenţiei, mai ales în ciclul primar, pe baza unui program complex de măsuri privind perfecţionarea metodelor de predare, a tehnologiei învăţării

Astfel, cerinţa cuprinderii şi menţinerii în şcoală a tuturor copiilor este dialectic legată de o schimbare radicală a metodologiei didactice. Se impune o muncă diferenţiată cu elevii, în funcţie de particularităţile lor de vîrstă şi individuale, ca şi îmbinarea activităţii colective pe întreaga clasă cu tratarea individuală şi cu învăţarea pe grupe. În felul acesta se va asigura atît sprijinul necesar celor ce învaţă mai greu, cît şi stimularea progresului şcolar al elevilor cu posibilităţi intelectuale mai mari şi cu ritmuri accelerate de învăţare.

Se va întreprinde analiza sistematică a nivelului de pregătire a elevilor şi se vor elabora baremuri de cunoştinţe şi abilităţi proprii fiecărei trepte şcolare. În întregul învăţămînt se va trece la aplicarea efectivă a metodelor pedagogice înaintate, de activizare a elevilor.

Cele de mai sus relevă, încă o dată, rolul pe care îl are cercetarea pedagogică în perfecționarea învățămîntului. Ea este chemată să-și axeze mai mult preocupările pe soluționarea optimă a problemelor fundamentale ale școlii : continua îmbunătățire a conținutului programelor și manualelor, a tehnologiei didactice, a sistemului de evaluare a randamentului școlar, a metodologiei educației.

În contextul tuturor acestor obiective, apar cu limpezime rolul și valoarea educatorului, a învățătorului și profesorului. Nici un cadru didactic *nu rămîne* de la sine corespunzător sarcinilor sale, ci trebuie să se străduiască neîncetat *să devină* corespunzător acestora, într-o școală care nu stă pe loc, pentru care nici cunoștințele dobîndite inițial și nici o rutină profesională nu mai sînt suficiente. Nu este nici un paradox afirmația că profesorul de azi trebuie să învețe neîntrerupt, odată cu elevii săi, în însuși procesul instructiv-educativ, pentru a face față atît informației de specialitate mereu noi, cît și exigențelor metodologice ale pedagogiei și cerințelor puse școlii de practica producției și a vieții sociale.

Formele organizate de Ministerul Educației și Învățămîntului pentru perfecționarea continuă și avansarea gradată a cadrelor didactice pe baza unui spor real de cunoștințe de specialitate, pedagogice și politico-ideologice vor fi, în scurt timp, îmbunătățite. Se simte nevoia înviorării acțiunilor de perfecționare, atît printr-un conținut care să evidențieze mai mult cuceririle noi ale fiecărui domeniu de activitate, cît și prin încurajarea tehnologiilor moderne de instruire specifice adulților, oamenilor formați. Sarcina fundamentală a întregului sistem de perfecționare este aceea de a oferi cadrelor cunoștințe, priceperi și deprinderi în legătură cu asimilarea în învățămînt a tot ceea ce știința, tehnica, cultura — în general — validează, de a le înarma cu tot ce este nou în sistemul de organizare și de conducere a învățămîntului.

Dar, dincolo de acestea, se impune conștiința că fiecare cadru didactic, pe orice treaptă a învățămîntului, trebuie să fie pentru elev un autentic exemplu personal, un ideal de realizare și punct de referință pentru ucenicul său. Rigoarea științifică și atitudinea receptivă față de nou, capacitatea de a-și revedea continuu sistemul de informație și de a renunța la ceea ce a devenit balast în propria sa pregătire și activitate profesională, atașamentul și devotamentul față de profesie, atitudinea umană de dascăl, colaborator și prieten al elevilor în efortul lor, ca și întregul comportament de cetățean conștient al patriei socialiste —, iată ce i se cere fiecărui cadru didactic. Profesorul zilelor noastre va trebui să fie nu numai un bun metodist și specialist, ci și un educator de valoare, un propagandist activ pentru transpunerea în viață a politicii partidului atît în domeniul învățămîntului, cît și în întreaga viață social-economică. De calitatea corpului didactic, depinde, în ultimă instanță, continua ridicare a învățămîntului românesc.

Partidul ne asigură, odată cu orientarea fundamentală, baza socială și materială pentru a înălța învățămîntul nostru la nivelul supremelor exigențe actuale și de viitor. Depinde de noi, educatorii, să facem totul pentru a răspunde condițiilor create și așteptărilor, la acest început de nou an școlar.

EDUCAȚIA PIONIERILOR ȘI ȘCOLARILOR ÎN SPIRITUL ETICII ȘI ECHITĂȚII SOCIALISTE

Conf. univ. VIRGILIU RADULIAN
președinte al Consiliului Național al Organizației Pionierilor, adjunct al ministrului educației și învățămîntului

Programul partidului și „Codul principiilor și normelor muncii și vieții comuniștilor, ale eticii și echității socialiste", adevărată cartă a educației revoluționare, fundamentează și orientează și conținutul activității educativ-politice a Organizației pionierilor, în rîndurile căreia crește și se pregătește cu însuflețire, pentru a deveni un schimb demn, generația viitorilor constructori ai comunismului din patria noastră. Conștienți și mîndri de faptul că le va reveni, peste ani, îndatorirea de cinste de a înfăptui sarcinile de perspectivă ale Programului și Directivelor partidului, adoptate de Congresul al XI-lea P.C.R., purtătorii cravatei roșii cu tricolor de astăzi, comuniștii de mîine ai țării, desfășoară numeroase acțiuni și inițiative menite să cultive în rîndurile lor idealurile patriotice-revoluționare, să le organizeze mai bine munca și viața, ca fii devotați ai partidului și poporului, astfel încît în întreaga lor activitate și comportare să se obișnuiască cu modul de a gîndi și a acționa al comuniștilor, să se pregătească pentru a deveni destoinici urmași ai acestora, pentru a trăi și munci în chip revoluționar.

Odată cu țara, cu întregul popor, generația actuală a pionierilor și școlarilor va păși, la anul, pragul cincinalului revoluției tehnico-științifice care va solicita tuturor pregătire multilaterală, serioasă și concretă pentru muncă, conturarea unor trăsături de personalitate cum sînt inventivitatea, priceperea practică, inteligența și creativitatea, aptitudinea de a organiza temeinic munca și de a-i conferi o înaltă productivitate, de a folosi științific, judicios, resursele, de a găsi și aplica soluții cît mai eficiente în activitate, de a manifesta spirit novator, discernămînt și ingeniozitate, gîndire prospectivă, cutezătoare.

Educarea în spiritul eticii și echității socialiste constituie un factor hotărîtor al cultivării profilului moral-politic al tînărului revoluționar, înscriindu-se în orientarea generală cuprinsă în Programul partidului, potrivit căreia „Principiile eticii și echității socialiste vor trebui să devină codul muncii și vieții comuniștilor, al tineretului revoluționar, al întregului popor" [1].

Dobîndind calitatea de criteriu fundamental de apreciere și evaluare morală a întregului comportament al membrilor societății noastre socialiste, „Codul principiilor și normelor muncii și vieții comuniștilor, ale eticii și echității socialiste" orientează, în același timp, munca educatorilor, întregul proces de făurire a personalității umane, de dezvoltare a conștiinței socialiste.

În centrul eticii și echității socialiste, ca și în întreg conținutul muncii de educație, se află ideea muncii ca factor de bază al existenței umane, a cultivării idealului muncii ca expresie a atitudinii înaintate față de societate, a cerinței pregătirii conștiente, responsabile și practice pentru munca productivă, fără

[1] *Programul P.C.R. de făurire a societății socialiste multilateral dezvoltate și înaintare a României spre comunism*, Editura politică, București, 1975, p. 157.

de care nu poți fi nici pionier, nici tînăr revoluționar, nici constructor al societății socialiste.

Formarea atitudinii înaintate față de muncă, aspect nodal și fundamental al educației comuniste, este expresia atașamentului real față de cauza socialismului și comunismului, a gradului de angajare și integrare în efortul întregului popor ; ea este expresie, totodată, a integrității personalității, a unității dintre aspirații și comportare, dintre vorbe și fapte, a spiritului revoluționar. În acest sens, atitudinea față de muncă, conduita în procesul muncii, devin izvor și criteriu de evaluare morală, de conferire a meritului și de apreciere în spiritul echității socialiste, care prețuiește oamenii prin și pentru faptele lor, pentru contribuția efectivă adusă în și prin muncă la progresul general.

Educarea în spiritul eticii și echității socialiste a pionierilor și școlarilor are, prin urmare, drept conținut principal cultivarea atitudinii active, conștiente, exigente și însuflețite față de muncă și învățătură, tinzînd să-l facă pe fiecare pionier conștient de îndatoririle și de responsabilitățile sale, de faptul că trebuie să se pregătească temeinic și continuu pentru a deveni viitor constructor al comunismului în patria noastră. Învățînd din exemplul viu al celor ce muncesc în uzine și fabrici, pe ogoare, pe șantiere de construcții, în școli și instituții, sorbind din pasiunea și eroismul poporului în munca de făurire a chipului nou socialist al patriei, purtătorii cravatei roșii cu tricolor răspund cu însuflețire, la rîndul lor, prin fapte demne de muncă, chemărilor și îndemnului secretarului general al partidului de a se pregăti temeinic pentru viață, de a deveni pricepuți constructori ai socialismului și comunismului în România.

Ca urmare a transpunerii în activitatea unităților și detașamentelor pionierești a „Programului educației prin muncă și pentru muncă, în spirit revoluționar a pionierilor și școlarilor" s-au statornicit și se statornicesc tot mai trainic în raporturile dintre copii norme etice de felul : „Toți pentru unul, unul pentru toți !", „De la fiecare după puterile sale, dar mereu mai mult și mai bine, depășindu-se neîntrerupt pe sine", „Pionierii cresc și se călesc în lupta cu greutățile", „Să muncim organizat, inteligent și temeinic" ș.a. Anul școlar 1974/1975 a fost un an de intensă și stăruitoare activitate pionierească pentru ca fiecare purtător al cravatei roșii cu tricolor să devină un școlar harnic și silitor, un luptător vajnic pentru progresul neîntrerupt la învățătură al tuturor, pentru ca un număr cît mai mare de unități și detașamente să promoveze cu toți pionierii. Roadele n-au întîrziat să apară. Peste 7 000 unități și zeci de mii de detașamente de pionieri au promovat cu întreg efectivul.

În acțiunea de angajare cu toate forțele pentru îmbunătățirea rezultatelor la învățătură ale tuturor pionierilor și școlarilor s-au conturat mai precis și mai clar unele obiective educative ale organizației cum ar fi :

— necesitatea înțelegerii sensului muncii efectuate ;

— cultivarea, la toți pionierii și școlarii, a aspirației spre o cît mai bună organizare a activității, pentru o productivitate și o calitate cît mai înaltă a muncii, pentru o perfecționare neîntreruptă a acesteia ;

— dezvoltarea inițiativei, a spiritului de disciplină și cooperare pentru punerea în valoare a tuturor resurselor, a tuturor posibilităților ;

— susținerea și stimularea străduinței și eforturilor fiecăruia, și ale celor care nu obțin progrese spectaculoase, dar muncesc cu conștiinciozitate, luînd, și în acest caz, drept criteriu de apreciere, în spiritul eticii și echității socialiste, nu notele, ci străduința, efortul, voința de a face progrese, demnitatea și cinstea în muncă.

Ceea ce s-a cîștigat, însă, mai substanțial chiar decît rezultatele măsurate în procente de promovare este o sporire considerabilă a înrîuririi opiniei colectivului pionieresc, a presiunii sale morale pozitive, în sensul conștientizării motivelor învățării, al susținerii și stimulării efortului pentru îndeplinirea obiectivelor stabilite. Se poate aprecia că s-a îmbogățit tocmai conținutul etico-politic al inițiativelor pionierești, că s-a întărit coeziunea și forța educativă a organizației pe baza conturării, mai clare, în programele de activitate și în înfăptuirea în practică a unor norme ale eticii și echității muncii socialiste. Ilustrarea acestui fapt au dat-o promptitudinea, entuziasmul și dăruirea cu care s-au integrat pionierii.

imediat, la chemarea președintelui republicii, în acțiunile din vara acestui an pentru înlăturarea efectelor inundațiilor, la strînsul recoltelor și în alte acțiuni de muncă patriotică.

Ca expresie a colaborării, a spiritului tovărășesc și solidarității în muncă, temelie a prieteniei, frăției și unității între copii, a spiritului eticii și echității socialiste, a apărut în numeroase unități, sub egida comandamentelor respective, „Sfatul omeniei pionierești", oglindind preocuparea generoasă a pionierilor de a-și ajuta colegii care întîmpină dificultăți în muncă sau în viață datorită fie faptului că fac eforturi, dar nu reușesc, fie faptului că trăiesc în familie situații speciale, complicate și neobișnuite.

Unind munca și învățătura, cu educația politică revoluționară, cu viața de organizație, pionieria aduce contribuții de însemnată valoare educativă, la cultivarea trăsăturilor morale înaintate ale personalității. După cum a fost definită de tovarășul Nicolae Ceaușescu, secretarul general al partidului : *„Organizația pionierilor este o valoroasă școală de plămădire a celor mai nobile trăsături morale ale personalității* : cinstea, demnitatea, respectul față de muncă, mîndria patriotică, spiritul internaționalist, generozitatea și dăruirea pentru interesele poporului, exigența și spiritul revoluționar, comunist" [2].

Călirea în lupta cu greutățile, educarea voinței, disciplinei, fermității și perseverenței, spiritului militant, revoluționar, capacității de a stărui pînă la capăt, de a izbuti și progresa neîntrerupt în activitate, în realizarea țelurilor propuse, dîrzenia nu numai în împrejurări deosebite, excepționale, ci și în viața pionierească de zi cu zi, pe frontul muncii și al învățăturii, reprezintă un întreg program de formare în spiritul eticii și echității socialiste în cadrul organizației, la care se adaugă cultivarea intransigenței față de lipsuri și neajunsuri, a hotărîrii de a lupta împotriva inerției, pentru triumful noului, al adevărului. Cultivarea modestiei, ca trăsătură morală de preț a pionierului, a spiritului de adevărată și puternică prietenie și tovărășie, a respectului reciproc între băieți și fete, între pionieri, în general, a sincerității și sensibilității umane, a sentimentului demnității și datoriei se împletesc în cadrul colectivului pionieresc cu promovarea spiritului combativ, de luptă hotărîtă împotriva minciunii, îngîmfării, leneviei, lașității și egoismului, ca și împotriva altor aspecte negative de conduită, configurînd, în mod specific Organizației pionierilor, profilul moral uman înaintat al purtătorului cravatei roșii cu tricolor din zilele noastre.

Însemnată și rodnică influență în acest sens exercită îmbogățirea neîntreruptă a democrației pionierești, participarea tot mai largă a pionierilor la organizarea și conducerea propriei lor activități. Prin angajarea mereu mai susținută a pionierilor în viața de organizație, primind roluri și răspunderi precise și efective, intensificîndu-se autoconducerea ca formă activă și eficientă de exersare a aptitudinilor, a vieții în colectiv, se accelerează și se adîncește procesul de formare a conștiinței responsabilității, a exigenței față de sine, inițiativei, discernămîntului și priceperii de a organiza și duce, în mod izbutit, pînă la capăt, diferite acțiuni, spiritul de solidaritate și dăruire pentru interesele generale ș.a.

„A fi revoluționar, a fi comunist, înseamnă a fi explorator îndrăzneț al noului, a privi totdeauna înainte, către ceea ce se dezvoltă" [3]. Pentru a-i obișnui pe copii să acționeze, după cum le arată și numele și deviza organizației, pionieria le cultivă și le educă neîncetat spiritul revoluționar. În acest sens, au loc acțiuni pionierești complexe cum sînt expedițiile „Cutezătorii", „Asaltul Carpaților", „Marșul victoriei", „Concursul Minitehnicus".

Toate acestea îl învață pe pionier să trăiască cu însuflețire prezentul, să se integreze intens în viața întregului popor, să năzuiască activ și conștient spre viitorul comunist al patriei ; în acest fel conduita sa este mereu luminată de perspectiva țelului, de încredere în forțele proprii și în cele ale colectivului, de propus. De aici decurg cerințe etice cum sînt : „Nu lăsa pe mîine ceea ce poți

---

[2] Nicolae Ceaușescu, în vol. *Partid iubit, părinte drag, îți mulțumim*, Editura politică, 1974, p. 42.

[3] *Programul P.C.R., de făurire a societății socialiste multilateral dezvoltate și înaintare a României spre Comunism*, Editura politică, 1975, p. 153.

înțelegerea sensului muncii și activității sale, de îndîrjire în atingerea scopului

înfăptui azi", „Nu te mulțumi niciodată cu cele deja înfăptuite", „Azi mai bine decît ieri, mîine mai bine decît azi" ș.a.

Din punct de vedere psihopedagogic, punerea pe deplin în valoare a potențialului uman educativ al copiilor și al organizației, ca un cadru organizat, revoluționar de muncă și de viață al generației, reprezintă un obiectiv educațional de importanță majoră pentru întreaga noastră societate, care se îngrijește cu răspundere și dragoste de sănătatea fizică și morală a copiilor, viitorul și speranța ei. Viața de organizație, îndatoririle pionierești, exercitarea de răspunderi în angajarea tuturor pionierilor, prin efort comun, în realizarea unor scopuri precise, pe linia progresului neîntrerupt în toate domeniile activității, obișnuirea cu o muncă temeinică, continuă, creatoare, constituie cadrul de realizare a acestor trăsături.

Cunoașterea nemijlocită a activității comuniștilor, acțiunile întreprinse sub genericul „De la comuniști învățăm cutezanța", studierea vieții și activității celui mai strălucit exponent al spiritului revoluționar al clasei muncitoare, al partidului și poporului nostru, tovarășul Nicolae Ceaușescu, constituie modele de personalitate care-i călăuzesc neîntrerupt pe pionieri în formarea și modelarea lor ca tineri revoluționari.

La realizarea acestui sens etic al vieții pionierești o contribuție însemnată au adus și aduc forumurile pionierești, cadru democratic adecvat de dezbatere și decizie, de participare a pionierilor la elaborarea programelor și la conducerea întregii activități a organizației, de formare și educare politică, revoluționară. Cel de-al IV-lea Forum național al pionierilor, care a avut loc în zilele de 22 iulie — 4 august a.c., în cadrul stimulativ al cetății de foc a Reșiței, creînd legăturile sufletești puternice și mobilizatoare între muncitori și pionieri, a adoptat, cu însuflețire, Codul etic al pionierilor. Însușind și transpunînd treptat în propria lor viață, potrivit cu puterea lor de înțelegere și de înfăptuire, principiile și normele de muncă și viață ale comuniștilor, cei 600 pionieri delegați la cel de-al IV-lea Forum Național au exprimat dorința fierbinte a întregii generații, ca fiecare pionier să participe conștient, după puterile sale, dar activ și neobosit, din toată inima, la realizarea sarcinilor puse de partid în fața întregului popor.

Codul etic al pionierilor îi ajută pe purtătorii cravatei roșii cu tricolor să înțeleagă și să-și însușească idealurile și principiile morale ale noastre comuniste, să îndeplinească cu însuflețire, în mod cinstit și pînă la capăt, din toată inima, îndatoririle și răspunderile ce le revin față de societate, față de viitorul luminos al patriei.

Acest cod etic pionieresc va deveni un adevărat program de educație patriotică-revoluționară, moral-civică a pionierilor și școlarilor, întemeiat pe principiile și normele de muncă și de viață ale comuniștilor, pregătindu-i, încă de la această vîrstă, treptat și continuu, pentru a fi, în viitor, capabili să înfăptuiască neabătut aceste cerințe în întreaga lor viață și activitate.

Valorificînd și generalizînd bogata experiență morală, de muncă și de comportare din cadrul vieții pionierești, acumulată de-a lungul existenței sale, organizația revoluționară a copiilor contribuie la pregătirea celor mai tineri membri ai societății pentru a deveni oameni și cetățeni demni, cinstiți, harnici și curajoși, luptători consecvenți și neînfricați pentru înfăptuirea politicii partidului. Codul eticii pionierești orientează pentru o lungă perioadă de timp, în spiritul Hotărîrilor Congresului al XI-lea al P.C.R. și al indicațiilor tovarășului Nicolae Ceaușescu, secretarul general al partidului, conținutul programelor de activitate ale unităților și detașamentelor, spre înfăptuirea cerințelor educative ale partidului nostru în întreaga muncă de creștere și pregătire pentru muncă și viață a pionierilor și școlarilor.

Cu sprijinul susținut al cadrelor didactice, printr-o rodnică și permanentă conlucrare cu comandanții-instructori, sub conducerea și îndrumarea comuniștilor, a organelor și organizațiilor de partid, cerințele educației pionierilor și școlarilor în spiritul eticii și echității socialiste vor fi dezbătute în adunările pionierești și transpuse în practica vieții de organizație. Comandanților-instructori, părinților, educatorilor în general, întregii noastre societăți, le revine răspunderea deosebită de a sprijini tinerele vlăstare în efortul conștient de a prelua și asimila valorile morale promovate de partidul comunist.

ORGANIZAȚIA U.T.C. — FACTOR ACTIV DE EDUCARE A TINERETULUI ȘCOLAR ÎN SPIRIT REVOLUȚIONAR

Prof. ELVIRA CINCĂ

1. În orînduirea noastră socialistă, în condițiile lărgirii și adîncirii democrației, tineretul a devenit din obiect pasiv al educației, subiect al propriei formări, educația împletindu-se, în fapt, cu autoeducația. În concepția Partidului Comunist Român, autoeducația, nu înseamnă, însă, formarea personalității tînărului liberă de orice sistem de valori, însușirea oricărui tip de mentalitate și conduită. Una din sarcinile importante ale tuturor factorilor educaționali este atenția pe care aceștia trebuie s-o acorde tineretului pentru autodezvoltarea și autoperfecționarea sa în acord cu valorile umanismului, în spiritul idealurilor de muncă și viață comuniste.

Acest proces de autoeducație nu se reduce numai la îmbogățirea universului moral și intelectual de către fiecare tînăr în parte, ci și la exercitarea rolului formativ al colectivului de tineri, al organizației U.T.C., care antrenează efectiv pe toți tinerii în acțiunile sale, stimulează inițierea unor activități de către tineri — pentru tineri, fiind astfel materializată ideea de autoeducație.

Pornind de la rolul important pe care organizațiile de tineret și tineretul însuși îl au în viața școlară, Plenara C.C. al P.C.R. din iunie 1973 stabilește ca principală direcție sporirea participării lor la procesul instructiv-educativ, la înfăptuirea măsurilor privitoare la perfecționarea și modernizarea învățămîntului de toate gradele.

În acest scop a fost creat și cadrul corespunzător care permite elevilor să ia parte la conducerea unităților școlare în luarea și aplicarea deciziilor. Această nouă sarcină cu care a fost investit tineretul în școală presupune în primul rînd creșterea răspunderii lui față de pregătirea profesională teoretică și practică, de cunoașterea și însușirea marxism-leninismului, a politicii partidului și statului nostru, de angajarea elevilor cu toate forțele în realizarea obiectivelor stabilite de partid învățămîntului.

Rezultatele obținute la învățătură și în activitatea obștească de marea majoritate a elevilor sînt o mărturie a faptului că tineretul școlar a înțeles datoria ce-i revine și își îndeplinește cu conștiinciozitate principala lui obligație — învățătura, proporția elevilor promovați fiind în creștere an de an.

Ocupînd o poziție importantă în școală, organizația U.T.C. s-a dovedit o prezență activă în realizarea principalelor aspecte care privesc procesul de formare și educare a tineretului școlar ; astăzi nu mai poate fi concepută abordarea problemelor de muncă și viață ale elevilor fără ca în soluționarea acestora să nu fie implicate cu o pondere însemnată organizațiile sale.

Uniunea Tineretului Comunist oferă un cîmp larg de manifestare a opiniei individuale și colective a tinerilor, folosește potențialul intern de care dispun colectivele de elevi, stimulează inițiativele acestora, capacitatea lor de organizare, promovează spiritul de inițiativă și autoconducere.

2. În școală, *întreaga activitate* a organizației U.T.C. *este subordonată procesului de formare și educare a noilor generații.* Prin modalități specifice, U.T.C.-ul își aduce contribuția la dezvoltarea conștiinței socialiste a tinerilor, la formarea lor ca militanți neobosiți pentru cauza partidului, la educarea lor în spirit muncitoresc, al cutezanței și dăruirii revoluționare.

a) Din multiplele activităţi pe care le iniţiază organizaţiile U.T.C. din şcoli, urmărind intensificarea muncii politico-educative, se înscriu la loc central acţiunile chemate să asigure pregătirea pentru muncă a tineretului, cunoaşterea şi însuşirea de către aceştia a concepţiei ştiinţifice despre lume şi viaţă a partidului nostru, a politicii sale, a principiilor şi normelor eticii şi echităţii socialiste. „Dorim ca tînăra generaţie — sublinia tovarăşul Nicolae Ceauşescu — să fie pătrunsă de spirit revoluţionar, să acţioneze întotdeauna cu hotărîre împotriva a ceea ce este vechi şi nu mai corespunde noilor forţe şi relaţii de producţie, să militeze cu îndrăzneală şi pasiune pentru promovarea noului în toate domeniile de activitate, asigurînd astfel ridicarea patriei noastre socialiste pe culmi tot mai înalte de civilizaţie materială şi spirituală [1].

Problema muncii ca factor de bază al formării şi afirmării concrete în viaţă, în rîndurile tineretului, a principiilor şi normelor eticii şi echităţii socialiste constituie elementul principal al întregii activităţi a U.T.C.-ului. Una din sarcinile organizaţiilor de U.T.C. este de a asigura înţelegerea de către toţi tinerii a faptului că manifestarea reală a conştiinţei lor revoluţionare se exprimă, înainte de toate, prin muncă — respectiv printr-o susţinută preocupare pentru pregătirea şi perfecţionarea continuă a cunoştinţelor lor profesionale. Folosind o gamă largă de noi modalităţi, organizaţiile U.T.C. urmăresc, alături de şcoală, stimularea la elevi a interesului faţă de învăţătură, de însuşire a cunoştinţelor ştiinţifice, a deprinderilor practice, a spiritului de cercetare şi creaţie, sprijină şcoala în orientarea tot mai mult a tinerilor spre sectoare direct productive. În acest sens, organizaţiile U.T.C. sînt preocupate de antrenarea unui număr mai mare de elevi în cercuri tehnico-aplicative, societăţi ştiinţifice, concursuri pe obiecte şi meserii, olimpiade etc. Asemenea manifestări au devenit tradiţionale în şcolile noastre. În cursul anului 1974/1975, U.T.C.-ul a iniţiat întrecerea pentru elevi „Cea mai bună clasă", prin care şi-a propus să stimuleze participarea uteciştilor şi elevilor la îndeplinirea exemplară a sarcinilor de tineri comunişti, fiecare clasă să acţioneze ca un colectiv unit, în spirit responsabil, exigent şi combativ la îndeplinirea sarcinilor profesionale — precum şi în activitatea obştească. Peste 145 000 elevi au luat parte, în anul şcolar 1973/1974, la concursuri pe obiecte, meserii şi specialităţi (în şcolile profesionale şi licee de specialitate), un număr de 600 000 elevi au activat în peste 32 000 cercuri şi societăţi ştiinţifice. În prezent, organzaţiile U.T.C. sînt angajate, alături de cadrele didactice şi alţi factori educaţionali, în procesul de *integrare a şcolii în ansamblul proceselor revoluţionare, la legarea ei de nevoile reale ale societăţii.*

Merită menţionată, în această direcţie, participarea elevilor la realizarea şi utilarea atelierelor-şcoală, a laboratoarelor, la organizarea unor microîntreprinderi şi microferme, unde tinerii lucrează direct la organizarea şi realizarea procesului de producţie.

În cele peste 16 300 ateliere din gimnazii şi licee şi în cele 8 500 ha loturi agricole din şcolile de la sate lucrează 95,5% din totalul elevilor. Prin munca depusă de elevi în anul 1974 s-a realizat în şcoli o producţie totală de 410 milioane lei, din care în cadrul atelierelor-şcoală peste 300 milioane, 47 milioane în agricultură. De asemenea, elevii au prestat muncă în unităţi economice în valoare de 188 milioane lei. Trebuie subliniat faptul că astfel de activităţi au meritul nu numai de a crea condiţii corespunzătoare formării lor ca viitori specialişti, dar şi de a asigura posibilitatea exersării unor aptitudini organizatorice, de conducere a producţiei, ceea ce implică şi cultivarea trăsăturilor lor morale, ale disciplinei muncii şi ale răspunderii sociale.

Un rol important în cultivarea dragostei faţă de muncă, a pasiunii pentru actul rodnic al creaţiei de bunuri materiale, în dezvoltarea respectului faţă de orice muncă utilă societăţii, îl au activităţile de muncă patriotică care au cuprins în cursul anului 1974 peste un milion de elevi. Elevii din şcolile de toate gradele, mobilizaţi de organizaţiile de tineret, îşi aduc aportul la înfăptuirea marilor con-

[1] Nicolae Ceauşescu, *România pe drumul construirii societăţii socialiste multilateral dezvoltate*, vol. 10, Bucureşti, Editura politică, 1974, p. 705.

strucții ale socialismului, ale obiectivelor social-culturale și edilitare, an de an participă la strîngerea recoltelor, lucrează pe șantiere locale sau la nivel național în timpul anului școlar sau în perioade de vacanță.

b) Personalitatea omului nou și spiritul său revoluționar se definesc însă prin armonizarea dintre nivelul înalt de competență profesională și pregătirea sa politico-ideologică, integritatea morală și fermitatea în traducerea în viață a politicii partidului nostru. În școală, în organizația U.T.C. se realizează de fapt ucenicia politică a tînărului.

Dintre multiplele activități inițiate de aceste organizații la loc central se situează cele menite *să formeze la elevi concepția științifică marxist-leninistă despre lume și viață.*

În această direcție se înscriu acțiunile în sprijinul însușirii disciplinelor de științe sociale, a cunoașterii de către tineri a politicii P.C.R., a tradițiilor de luptă a poporului și partidului pentru libertate națională și socială, a realizărilor obținute în construirea socialismului, a valorilor materiale și spirituale ale poporului român.

Una din formele importante, folosite de Uniunea Tineretului Comunist, în acest scop, este *învățămîntul politic*, care completează prin modalități specifice pregătirea politico-ideologică realizată prin procesul de învățămînt. Organizațiile U.T.C. inițiază dezbateri în adunări generale pe diferite teme social-politice, cercuri pentru studierea Statutului U.T.C., pentru elevii din clasele 7—8, sau noii uteciști.

Cu sprijinul cadrelor didactice au loc în școli cercuri de dezbateri pe teme din domeniul filozofiei, economiei politice, socialismului științific, eticii, strîns legate de problemele majore ale activității partidului și realităților lumii contemporane. Se organizează, de asemenea, întîlniri cu activiști de partid, ai U.T.C., militari, vechi militanți ai partidului și ai U.T.C.-ului, eroi ai muncii din zilele noastre. O altă formă folosită de U.T.C., în munca de pregătire politică a tineretului școlar, este și *informarea politică*, ce se organizează lunar sau cînd se consideră necesar. Pentru a fi cît mai accesibilă elevilor, sînt folosite diverse modalități, cea sub formă de întrebări și răspunsuri avînd o mai mare audiență în rîndul elevilor.

O preocupare majoră a U.T.C.-ului, în tot cursul acestui an, a constituit-o munca pentru cunoașterea și însușirea Programului partidului de făurire a societății socialiste multilateral dezvoltate și înaintare a României spre comunism și a celorlalte documente adoptate de cel de-al XI-lea Congres al P.C.R.

În acest cadru, probleme importante din aceste obiective au constituit tematica unor discuții cu elevii, a unor simpozioane, dezbateri, concursuri la care și-au adus un sprijin substanțial cadrele didactice, cabinetele de științe sociale din școli, activiștii de partid și U.T.C.

c) Unul din obiectivele de bază ale muncii educative desfășurate de organizațiile U.T.C. în școală îl constituie *formarea profilului moral-cetățenesc* al viitorului constructor al socialismului și comunismului în România. Organizațiile de tineret sînt preocupate continuu de găsirea celor mai adecvate modalități de sprijinire a școlii în propagarea în rîndul elevilor a principiilor și normelor muncii și vieții comuniștilor, ale eticii și echității socialiste și să stimuleze la aceștia voința fermă de a se călăuzi în muncă și viață în concordanță cu aceste comandamente. Atitudinea înaintată față de muncă, dragostea de patrie și de partid, spiritul dreptății și al echității, curajul, combativitatea revoluționară, cinstea, sinceritatea și modestia să devină convingeri și atitudini concrete ale fiecărui elev.

Urmărind realizarea acestor comandamente, U.T.C. a inițiat diverse acțiuni dintre care amintim ciclul de activități *Să muncim și să trăim în chip comunist*, menite să creeze opinii puternice în rîndul tinerilor, să popularizeze faptele, manifestările înaintate, să combată și să dezaprobe mentalități, fenomene sau idei străine concepției comuniste despre muncă și viață, să sprijine consolidarea colectivelor de elevi în școală, în unitățile de producție, în activitățile obștești. Totodată să atragă elevii în manifestări care să-i pună în situația de a-și afirma

calitățile morale, să-i învețe să gîndească și să acționeze în chip comunsît. A devenit un mijloc obișnuit discutarea în adunări generale U.T.C. — deschise — a rezultatelor la învățătură, în munca practică sau obștească, a unor aspecte privind atitudinea înapoiată față de învățătură, actele de indisciplină, comportarea necorespunzătoare a unor elevi în școală, familie și societate.

În multe din acțiunile organizate de U.T.C. se solicită sprijinul unor specialiști din afara școlii, care au posibilitatea să discute cu grupuri de elevi, să prezinte expuneri consacrate cunoașterii Constituției țării, a legilor, a îndatoririlor cetățenești.

Sînt nenumărate domeniile în care acționează organizațiile de tineret întregind activitatea desfășurată de școală pentru formarea și educarea noilor generații. Se inițiază totodată manifestări în scopul educării patriotice și internaționaliste a elevilor. Cu prilejul sărbătoririi unor evenimente însemnate din istoria țării, a partidului, a organizației revoluționare de tineret din viața școlii etc. au loc diverse acțiuni-concursuri, serbări, vizite la muzee, locuri istorice, întîlniri cu personalități etc.

Pentru cunoașterea de către tineri a aspectelor care privesc munca și viața tineretului din întreaga lume s-a organizat ciclul de activități „Din viața și munca tineretului lumii".

d) Un domeniu vast în care organizațiile U.T.C. participă, alături de ceilalți factori educaționali, sînt *activitățile cultural-distractive*, prin care se stimulează înclinațiile și talentele copiilor și elevilor, folosind forme atractive cu un conținut bogat de idei și sensuri educative pentru asimilarea de către tineri a valorilor culturii și artei naționale și universale, formarea la tineri a unor criterii ferme de selecție și a dezvoltării capacităților de a sesiza valorile de nonvalori.

Revine, de asemenea, organizațiilor U.T.C. sarcina de a conduce și organiza activitatea de pregătire a tinerilor pentru apărarea patriei, activitățile sportive și turistice în rîndul elevilor. Tabloul larg al răspunderilor pe care partidul le-a încredințat organizațiilor de tineret sînt înscrise în Hotărîrea Plenarei C.C. al P.C.R. din noiembrie-decembrie 1967. În perioada care s-a scurs de la aprobarea acestei Hotărîri, organizațiile U.T.C. și-au îmbunătățit continuu activitatea, și-au sporit contribuția la formarea și educarea multilaterală a noilor generații.

3. Sigur că în această vastă activitate apar și deficiențe și greutăți legate de atitudinea unor tineri, de slaba activitate a unor organizații U.T.C. sau munca insuficientă a unor cadre didactice sau alți factori educaționali.

Pentru a îmbunătăți continuu activitatea organizațiilor de tineret din școală, la nivelul actual al cerințelor dezvoltării societății noastre, se impune ca o condiție esențială *întărirea generală a climatului politic în organizațiile de tineret din școli*, creșterea combativității lor față de orice încălcare a disciplinei școlare, față de lipsa de răspundere a unor elevi pentru pregătirea lor profesională, teoretică și practică, de formare a lor politico-ideologică. Fără îndoială că, în condițiile în care un număr încă mare de elevi tratează cu ușurință principala lor îndatorire — învățătura — rămîn corigenți și repetenți, se complac în mediocritate sau manifestă indiferență față de tot ceea ce se petrece în școală, în colectivitatea din care fac parte, nu se poate realiza o participare efectivă a elevilor la activitatea de învățămînt sau în procesul de autoeducație.

Referindu-se la rolul învățămîntului în îndeplinirea prevederilor cincinalului la Plenara comună a C.C al P.C.R. și Consiliul Suprem al Dezvoltării Economice și Sociale a României din 21—22 iulie 1975, tovarășul Nicolae Ceaușescu spunea : „Să introducem un spirit revoluționar de muncă și ordine". Această prețioasă indicație privește întregul colectiv școlar și îndeosebi organizațiile de tineret.

De asemenea, realizarea procesului de autoeducație presupune și lichidarea mentalității greșite, prezente încă la unele cadre didactice și conduceri de școli, că elevii nu au maturitatea și competența necesară unei asemenea responsabilități. Mai sînt unele situații în care reprezentanții U.T.C. nu sînt consultați în toate problemele care privesc conținutul procesului instructiv-educativ, existînd unele rețineri

privind participarea secretarilor U.T.C. la activitatea consiliilor de conducere ale şcolilor, precum şi tendinţe de tutelare, ceea ce împiedică cunoaşterea profundă a problemelor care frămîntă masa de elevi, ca şi rezolvarea lor împreună cu întregul colectiv de elevi şi cu organizaţiile sale.

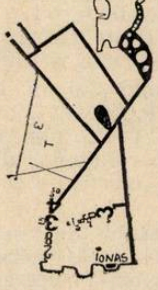
Înfăptuirea obiectivelor care concură la formarea temeinică pentru muncă şi viaţă a noilor generaţii, la educarea lor în spiritul celor mai înalte idealuri ale socialismului, scot în evidenţă necesitatea de a da întregii activităţi care se desfăşoară în şcoală un caracter mereu ofensiv, de combativitate revoluţionară, pătrunsă de spirit de partid, de a spori continuu preocupările pentru valorificarea potenţialului de care dispun colectivele de elevi, de a întări colaborarea organizaţiilor U.T.C. cu toţi factorii educaţionali şi în primul rînd cu organele de învăţămînt, cu cadrele didactice, cu familia, asigurîndu-se astfel toate condiţiile pentru dezvoltarea procesului de autoeducaţie şi autoperfecţionare a tineretului şcolar.

Criteriul de apreciere a roadelor activităţii educative a fost şi rămîne, în ultimă instanţă, gradul de participare a tinerilor la opera de construcţie a socialismului, la activitatea social-politică, angajarea conştientă şi contribuţia activă a fiecărui tînăr la progresul social, economic şi cultural al ţării noastre, progres strîns legat în prezent de înfăptuirea obiectivelor stabilite de cel de-al XI-lea Congres al P.C.R.

Astăzi, în toate colţurile ţării noile generaţii de absolvenţi ai şcolii de toate gradele sînt angajaţi cu tot elanul lor tineresc în marea bătălie a construcţiei societăţii socialiste multilateral dezvoltate, mii de tineri sînt fruntaşi în realizarea planurilor de producţie, conduc cu competenţă unităţi economice sau social-culturale, participă la viaţa social-politică, elevi de toate vîrstele sînt prezenţi alături de ceilalţi tineri muncitori, ţărani, studenţi la nenumărate acţiuni de înfrumuseţare a satelor, oraşelor, a şcolilor, la îmbogăţirea bazei materiale a învăţămîntului, la strîngerea recoltelor, la dezvotarea ştiinţei, tehnicii şi culturii.

În momentele grele din timpul calamităţilor naturale prin care a trecut ţara noastră la începutul lunii iulie, elevii s-au aflat în primele rînduri împreună cu dascălii lor şi cu toţi oamenii muncii în lupta cu apele, în munca deosebit de grea pentru înlăturarea consecinţelor inundaţiilor, strîngerea şi salvarea recoltelor, a altor bunuri materiale, la limitarea pagubelor produse de aceste calamităţi.

Stimulate de întîmpinarea Congresului al X-lea al U.T.C. şi Conferinţei a X-a a U.A.S.C.R., care vor avea loc în luna noiembrie a.c., organizaţiile de tineret din şcoli sînt ferm hotărîte să-şi mobilizeze toate forţele în scopul perfecţionării activităţii, încît prezenţa lor să se facă tot mai simţită în procesul de formare a unor generaţii de specialişti competenţi, capabili şi hotărîţi să contribuie cu toată răspunderea la înfăptuirea Programului partidului de edificare a societăţii socialiste multilateral dezvoltate şi înaintare a României spre comunism.



UNELE PROBLEME PEDAGOGICE ALE GENERALIZĂRII TREPTEI I A LICEULUI

ROMEO DĂSCĂLESCU

Anul şcolar 1974—1975, primul an de aplicare a Hotărîrii Plenarei Comitetului Central al Partidului Comunist Român (iunie 1973) referitoare la obligativitatea învăţămîntului de 10 ani şi la organizarea liceului pe trepte, ne-a furnizat o experienţă suficient de bogată, în care se însumează atît realizări, cît şi lipsuri.

Cuprinderea în anul I al liceului a peste 86% din promovaţii seriei 1974—1975 a clasei a VIII-a a gimnaziului constituie dovada faptului că hotărîrile Plenarei satisfac interesele întregului popor, că sistemul nostru de învăţămînt corespunde ţelurilor majore ale societăţii, că perspectivele de dezvoltare şi perfecţionare a acestuia sînt posibile de a fi apropiate ca termen de realizare, în raport cu cele preconizate de Plenară.

Dintre elementele negative care s-au impus atenţiei şi care cer unele soluţii pedagogice de rezolvare menţionez :

— Nu se cunoaşte în măsură suficientă, în toate articulaţiile lui, sistemul de învăţămînt şi dinamica lui. Astfel, se mai practică încă ideea că înscrierea în treapta I se face pe bază de examen de admitere : se confundă probele de verificare a cunoştinţelor, care s-au aplicat la acele licee la care numărul elevilor înscrişi a fost mai mare decît planul de cuprindere, cu examenul de admitere. Probele de verificare a cunoştinţelor au un caracter ocazional, particular, în timp ce un examen de admitere este un eveniment şcolar general şi obligatoriu. Probele de verificare a cunoştinţelor nu exclud elevul de la învăţămîntul liceal, devenit obligatoriu în treapta I, în timp ce examenul (concursul) de admitere îl elimină pe concurentul respins.

— Prin diversificarea învăţămîntului liceal, încă din prima treaptă, pe tipuri şi profile profesionale şi prin acţiunea de calificare a elevilor de liceu, într-un nomenclator de meserii complexe, largi, şcoala profesională se reduce ca arie de cuprindere mai ales în perspectiva generalizării întregului învăţămînt liceal. Absolvenţii clasei a VIII-a a gimnaziului, care n-au împlinit 16 ani pînă la data de 15 iunie a anului de absolvire, au obligaţia de a continua şcolarizarea cu treapta I a liceului şi, deci, nu mai pot aborda învăţămîntul profesional. Acesta rămîne *încă* şi la dispoziţia generaţiilor anterioare anului şcolar 1974—1975. Integraţi în producţie la absolvirea treptei I, în cazul în care nu continuă cursurile treptei a II-a a liceului la învăţămîntul de zi, absolvenţii învăţămîntului obligatoriu de 10 ani vor putea urma cursuri de durată scurtă de perfecţionare a calificării sau de calificare, impuse de necesităţile tehnologice şi ale pregătirii forţei de muncă din întreprinderea în care vor fi angajaţi, precum şi liceul la cursuri serale şi fără frecvenţă.

— Treapta I de liceu este bivalentă, ea constituie ciclul al III-lea al învăţămîntului obligatoriu de 10 ani şi, totodată, prima treaptă a liceului. A o confunda cu fostele clase a IX-a şi a X-a ale şcolii generale constituie o eroare de înţelegere, cu efecte negative asupra organizării şi orientării procesului de învăţămînt din treapta I de liceu. Să nu uităm că în clasele a IX-a şi a X-a ale şcolii generale erau cuprinşi elevi respinşi la concursurile de admitere în liceu sau şcoli profesionale, în timp ce în treapta I este cuprinsă o întreagă generaţie de tineri.

— Caracterul neselectiv al treptei I şi cel selectiv (pînă la generalizare) al treptei a II-a a liceului nu reduce durata acestui nivel de învăţămînt la 2 (3 ani) :

liceul trebuie considerat linear, în unitatea celor două trepte, cu toată durata lui, de 4 (5) ani.

Este necesară o schimbare de mentalitate, de metode didactice, de organizare a procesului de învățămînt, în mod deosebit în treapta I de liceu.

Obligativitatea treptei I a liceului a egalizat șansele de acces la învățămîntul liceal ale tuturor promovaților clasei a VIII-a. Șansele de acces, asigurate prin măsuri organizatorico-juridice, transpuse pe planul pedagogiei trebuie înțelese ca șanse, în aceeași măsură egale, de succes școlar. Satisfacerea obligației de a termina treapta I de liceu nu este egală cu scăderea exigenței, pentru a-i promova pe toți ci, dimpotrivă, aceasta impune școlii o muncă didactică perfecționată și adaptată prin individualizare fiecărui elev. Nu scăderea exigenței, ci optimizarea capacităților de asimilare a tuturor elevilor, cu egală grijă pentru extreme : cei situați sub medie și ceilalți, peste media clasei. *Exigența față de elev implică însă autoexigența cadrului didactic, reevaluarea stilului și a metodelor sale de muncă.*

Individualizarea procesului de învățămînt nu poate fi practic organizată fără cunoașterea nivelului *real* de pregătire a elevilor, a modului în care ei știu să învețe, a ritmului și perspectivelor de dezvoltare a acestora, raportate la idealul de viață și la cel profesional, îngemănate ca motivație a învățării.

Nivelul real de pregătire al elevilor nu poate fi considerat după media școlară ca unic indicator.

Notarea elevilor este unitară ca sistem, dar diferențiată în aplicarea lui de la un profesor la altul, de la un obiect la altul, de la o școală la alta.

Nota nu are semnificația unui act represiv, ci al unei termometrii pe baza căreia se instituie, la nivelul clasei sau al elevului, sistemul ameliorativ cel mai adecvat. În condițiile în care nota sancționează cunoștințele elevilor, aceasta devine o motivație : elevii învață de teama notei. Prin note, medii, noi precizăm de fapt locul (rangul) fiecărui elev în ierarhia clasei, a generației sale, sprijinindu-l astfel să-și autoevalueze șansele de a realiza un acord între opțiunile sale școlare și profesionale și posibilitatea concretă de a le împlini.

Un indicator al nivelului de pregătire îl constituie greșelile tipice raportate, după criteriul frecvenței și generalității lor, la clasă sau la fiecare elev.

Greșelile tipice au o valoare diagnostică, ele ne sugerează acele măsuri care duc, prin asanarea lor, la ridicarea performanței școlare a fiecărui elev.

O problemă care s-a impus atenției prin caracterul ei deficitar este aceea a limbajului scris și oral al elevilor, atît a celui literar, cît și a celui matematic. Generalitatea acestui deficit impune măsuri energice, intensive, pentru îmbunătățirea scrisului și exprimării elevilor, a deprinderilor de socotit. Fără perfecționarea limbajului elevilor, mijloc de comunicare și instrument de muncă școlară, efortul de asimilare de noi cunoștințe se va solda cu rezultate mediocre.

Din anul școlar 1974—1975 au început să se aplice, sub diverse moduri și forme, probe unice de control, în special la limba și literatura română și matematici. Acestea au relevat golurile din cunoștințele elevilor, iar prin repetare, la intervale de timp, dinamica fertilizării lor. Rezultatele obținute au demonstrat faptul că elevul se realizează în măsura în care cadrele didactice se pricep să-l ajute cît mai substanțial. Relația profesor-elev este — afirmă Norman Mac Kenzie ș.a. — un fenomen foarte complex. Ambianța, programele și mijloacele de comunicare orientează această relație, ea însăși influențată de participarea mai mult sau mai puțin activă a elevului la dobîndirea cunoștințelor, ca și de arta profesorului de a trezi în elevi interesul pentru învățătură [1].

Depășirea fazei strict organizatorice și luarea în considerare a pedagogiei procesului de învățămînt în treapta I a liceului nu poate fi separată de conținutul educativ al acestuia, de obiectivul fundamental al muncii educative : pregătirea elevilor pentru muncă, prin muncă.

Toate eforturile de perfecționare a muncii didactice trebuie să susțină realizarea obiectivului fundamental al școlii românești contemporane : pregătirea forței de muncă necesare dezvoltării economico-sociale a țării noastre.

---

[1] Norman Mac Kenzie, Michael Erant, Hywwel C. Jones, *Art d'enseigner et art d'apprendre*, UNESCO et Association internationale des universités, Paris, 1971.

ÎNLĂTURAREA REPETENȚIEI SARCINĂ FUNDAMENTALĂ A ȘCOLII

ION. T. RADU și
NICOLAE OPRESCU

Într-un studiu publicat anterior [1] arătam, între altele, că pierderile școlare constituie un fenomen complex, iar o analiză completă a acestuia implică distincția între formele în care se produc, adică între întîrzierea școlară, repetență și întreruperea studiilor. Legătura dintre ele a fost, de asemenea, demonstrată. Abandonul este generat de multe ori de eșecurile școlare repetate, după cum repetența confirmă întîrzierea școlară, transformînd-o într-un eșec declarat.

Prin relația sa dublă, pe de o parte cu abandonul școlar, pe care-l provoacă în multe cazuri, iar pe de altă parte, cu rămînerea în urmă la învățătură pe care o sancționează ca eșec, *repetența reprezintă un aspect esențial, poate cel mai grav prin dimensiunile și prin natura sa, al pierderilor școlare.* Pe bună dreptate unul dintre autorii [2] care s-au ocupat de această problemă apreciază că „dintre toate relele care frămîntă sistemul școlar (francez n.n.) fiecare știe că repetența este unul din cele mai redutabile". Deși această apreciere se referă la învățămîntul dintr-o țară ca Franța unde se estimă, cu cîțiva ani în urmă, că în școala primară 1/3 din elevi au repetat cel puțin un an, ea este valabilă, mai mult sau mai puțin, pentru orice sistem școlar. Așa se explică de ce prin legislația școlară și prin măsurile de perfecționare a învățămîntului adoptate în numeroase țări (Suedia, Canada, Franța, U.R.S.S., Cehoslovacia ș.a.) repetența este repudiată de drept și înlăturată în fapt. Lichidarea ei, cel puțin pe primele trepte ale sistemelor școlare și diminuarea dimensiunilor ei în etajele de sus ale acestora se înscrie printre elementele de bază ale strategiei reformelor școlare ce se înfăptuiesc în deceniul nostru. În acest consens, Hotărîrea Plenarei C.C. al P.C.R. din 18—19 iunie 1973 cu privire la dezvoltarea și perfecționarea învățămîntului din țara noastră stabilește, între altele, sarcina de a se „adopta astfel de măsuri încît școala să fie parcursă cu bune rezultate de toți copiii" și să ducă la lichidarea repetenției.

Îndeplinirea acestei sarcini presupune un *ansamblu de măsuri* privind multiple aspecte ale activității școlare și chiar cu caracter social mai larg. Eficiența acestora este condiționată de *cunoașterea cît mai precisă a dimensiunilor fenomenului, a cauzelor acestuia, a procesului său constitutiv*, precum și *a rezonanțelor școlare, psihologice și familiale pe care le are.* De asemenea, nu comitem o exagerare afirmînd necesitatea înlăturării mai întîi, pe temeiul argumentelor, a unei mentalități din păcate mult timp cultivate și larg răspîndite în rîndurile cadrelor didactice care văd în repetență, cu tot aspectul paradoxal pe care-l dobîndește, „o sancțiune legitimă a incapacității unor elevi", un „factor de stimulare a elevilor la o activitate susținută" un „reglator al fluxului școlar" și deci un însoțitor firesc al activității de învățămînt.

---

[1]. Vezi „Revista de pedagogie", nr. 10/1974 și nr. 4/1975.
[2]. Guy Villars, *Le redoublement : une aberation pédagogique*, în „L'éducation", nr. 192/1973.

Două aspecte metodologice. Examinarea multilaterală a fenomenului presupune, înainte de toate, estimarea dimensiunilor acestuia, frecvența sa în diferite momente ale procesului de școlarizare a elevilor. În această privință estimările pe care le întîlnim în lucrările pertinente și în practica evaluării rezultatelor învățămîntului se limitează fie la calcularea procentului de repetenți al unei promoții, în fiecare an, fie — pentru o evaluare de ansamblu — la însumarea numărului eșecurilor înregistrate la toate clasele unui ciclu, deci aparținînd unor promoții diferite. Nici una, nici alta nu sînt de natură să înfățișeze *frecvența eșecurilor în corelație cu procesul de școlarizare* a unei generații pe diferite trepte de învățămînt.

Intr-o cercetare efectuată am aplicat o metodologie de evaluare, menită să dezvăluie *eșecurile produse în evoluția școlară a unei promoții*, de la intrarea pînă la ieșirea din școala generală. Pentru a putea confrunta datele obținute, între generații, cercetarea a fost extinsă asupra a trei promoții succesive, cu intrare în clasa I în anii 1963, 1964 și 1965 și ieșire din școala generală în anii 1971, 1972 și 1973.

În evaluarea obiectivă a fenomenului repetenției, de o mare importanță metodologică este distincția operată între *numărul elevilor* care au suferit unul sau mai multe eșecuri pe parcursul școlarității și *numărul eșecurilor* înregistrate, deci al repetențelor. Distincția dintre aceste două aspecte care, deși corelate sînt totuși diferite, este impusă de faptul că unii elevi rămîn repetenți de mai multe ori pe parcursul școlarității, înregistrînd un număr mai mare de repetențe. Ca urmare, frecvența repetenției, exprimată în numărul repetențelor înregistrate într-un ciclu de învățămînt este, de regulă, mai mare decît numărul elevilor care au repetat clasa.

Al doilea aspect metodologic îl constituie *evaluarea frecvenței și a consecințelor repetenției, pe de o parte în cadrul întregului efectiv de elevi care trebuia să termine școala (promoția reală)*, iar pe de altă parte *raportat la acea parte din promoție care a terminat școala generală* (mai puțin elevii care au abandonat), deci școlarizată efectiv. Acest mod de examinare ne permite să distingem în prima situație, frecvența repetenției pe ansamblul unei promoții de elevi, precum și influențele acesteia asupra părăsirii școlii de către unii elevi, iar în a doua situație, să fie evaluate exact întîrzierile produse prin repetenție, chiar în lotul de elevi care termină școala.

Frecvența repetenției. Cele două aspecte metodologice deschid calea examinării a două categorii de probleme exprimate cantitativ în tabelul următor:

Promoția	Elevi rămași înscriși (promoția reală)	Elevi repetenți		Nr. repetărilor	Nr. mediu repetări la un elev repetent
		nr.	%		
1963 — 1971	4 654	884	18,1	1 406	1,6
1964 — 1972	4 210	743	17,6	1 208	1,6
1965 — 1973	4 315	757	17,5	1 224	1,6

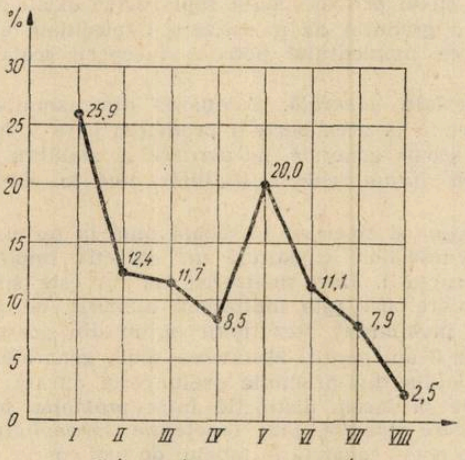
După cum se poate constata, *numărul eșecurilor înregistrate în școlarizarea unei promoții este mult mai mare decît numărul elevilor repetenți, revenind un coeficient mediu de 1,6 repetențe la un elev repetent.*

Evaluarea fenomenului, prin luarea în calcul a numărului repetențelor, considerîndu-l egal cu numărul elevilor care înregistrează eșecuri (așa cum întîlnim în multe studii), duce la concluzii eronate. De pildă, dacă numărul repetențelor, care reprezintă circa 30% din totalul elevilor, ar însemna tot atîția elevi care suferă un eșec, aceasta ar conduce, inevitabil, la concluzia că, dincolo de alte cauze, factorul care generează o asemenea situație îl constituie conținutul învățămîntului care nu este adecvat capacității de asimilare a elevilor. Potrivit normelor docimologice se consideră că un anume conținut nu este adecvat capacităților elevilor dacă mai mult de 25% din elevi nu izbutesc să-l asimileze satisfăcător. Or, o asemenea concluzie nu poate fi susținută prin evaluări efectuate pe alte căi și nu este confirmată de experiența îndelungată a școlii; ea pornește de la o premisă eronată. Fără să excludem necesitatea ameliorărilor ce trebuie aduse

conținutului învățămîntului, nu sînt temeiuri pentru a considera că planurile de învățămînt și programele sînt factorul hotărîtor care generează eșecul școlar.

Analiza datelor înregistrate, pe clase, pe cicluri de învățămînt și pe categorii de localități, ne conduce și la alte concluzii. În primul rînd, se observă că, de la o promoție la alta, numărul elevilor care au rămas repetenți s-a micșorat, ceea ce atestă o îmbunătățire continuă a rezultatelor școlare din punctul de vedere al promovării elevilor.

Repetența se produce foarte inegal pe clase și chiar pe cicluri de învățămînt, ea *avînd o frecvență mult mai mare în ciclul primar decît în ciclul gimnazial;* diferențele dintre acestea ajung pînă la 13 procente. De asemenea, după cum se poate constata în graficul alăturat, *clasele de început de ciclu înregistrează cel mai mare număr de repetenți.* Astfel, la unele promoții, în clasa I repetența reprezintă aproape jumătate din numărul cazurilor înregistrate pe toată durata ciclului primar, iar în clasa a V-a mai mult de o treime din cazurile însumate pe întreg ciclul gimnazial și aproape 20% din totalul lor în școala generală.



Cote medii pe trei promoții

Între 44% și 47% din totalul repetențelor constatate în școala generală sînt înregistrate la clasa I și a V-a la un loc. Aceasta relevă dificultățile de adaptare la regimul școlar a copiilor înscriși în clasa I, precum și a elevilor din clasa a V-a, odată cu trecerea la o activitate didactică condusă de mai mulți profesori. Aceste dificultăți sînt amplificate în condițiile în care elevii din școlile cu patru clase schimbă chiar școala pentru a putea continua ciclul gimnazial într-o școală generală de 8 ani.

În fine, se impune și constatarea că frecvența fenomenului este diferită de la o școală la alta. În comparație cu coeficientul mediu de 17% repetenți din numărul elevilor care trebuiau școlarizați, pe harta școlară a județelor se află școli generale la care cotele de repetență sînt mult mai mari decît această medie. Din cele 101 școli cuprinse în sondaj, nici una n-a realizat promovarea tuturor elevilor aparținînd celor trei promoții; o singură școală generală n-a avut nici un repetent la două din cele trei promoții, iar alte șase școli generale au realizat această performanță la cîte o singură promoție din cele trei.

„Repetența repetată". Un aspect care ridică probleme deosebit de importante îl constituie *repetența multiplă* pe parcursul școlii generale, înregistrată de unii elevi, în aceeași clasă sau în clase diferite. De remarcat faptul că peste 40% din

numărul repetenților au avut un asemenea eșec de mai multe ori pînă la terminarea școlii.

Examinarea repetenției multiple este concludentă din cel puțin două puncte de vedere. În primul rînd, în cele mai multe situații, confirmate de analizele de caz, repetența multiplă este înregistrată de elevi care, manifestînd o dezvoltare intelectuală lentă, nu pot satisface adecvat exigențele școlii în ritmul de muncă obișnuit laolaltă cu colegii lor și, în consecință, au nevoie de o educație diferențiată.

Al doilea aspect al repetenției multiple îl constituie influența aproape hotărîtoare a acesteia asupra abandonului școlar. În cele mai multe cazuri, în urma unor repetări multiple, elevii respectivi ajung la abandon. Astfel, din cei 979 de elevi care au repetat de mai multe ori, aparținînd celor trei promoții studiate, 491 elevi (50,21%) au abandonat în cele din urmă cursurile școlare.

În multe cazuri, repetarea multiplă se produce în aceeași clasă. Coeficientul cel mai ridicat, din acest punct de vedere, se constată la clasa I unde numărul celor care au repetat-o de mai multe ori reprezintă mai mult de un sfert din numărul total înregistrat pe durata școlii generale și jumătate din numărul elevilor repetenți în ciclul primar. Acest fapt relevă existența unor neajunsuri în modul de apreciere a gradului de maturizare intelectuală a copiilor și în consecință, pentru stabilirea momentului potrivit începerii școlarității pentru fiecare copil în parte.

Longevitatea școlară generală. Evaluarea dimensiunilor pierderilor școlare prin repetență, raportată la acea parte a promoției care a fost școlarizată efectiv, deci care a terminat școala generală, ne permite să stabilim „longevitatea școlară" a unei promoții, *adică durata reală a studiilor pînă la absolvirea școlii generale de 8 ani.*

Menținerea copiilor și tinerilor în școală pînă la terminarea acesteia, evitîndu-se abandonarea cursurilor, constituie un obiectiv important în acțiunea de școlarizare a unei generații. Dar, realizarea lui nu este suficientă pentru lichidarea pierderilor școlare. Nu este indiferent numărul de ani în care un elev termină un ciclu de învățămînt. Rezultatul optim din acest punct de vedere, îl constituie o durată de 8 ani pentru absolvirea școlii generale. Datorită, însă, repetențelor, o parte variabilă din promoție prelungește durata studiilor cu 1—3 ani. În acest sens, trebuie să facem distincție între *promoția școlarizată optimal,* în 8 ani, și *acea parte care mărește, prin repetență, longevitatea școlară.* Cît reprezintă această parte, se poate constata în tabelul de mai jos :

Promoția	Nr. elevilor care au terminat școala	din care		Cu întîrziere (repetenți)	
		Cu promoția lor			
		Nr.	%	Nr.	%
1963-1971	4 289	3 891	90,7	398	9,3
1964-1972	3 964	3 586	90,4	378	9,6
1965-1973	4 083	3 613	88,4	470	11,6

Date fiind consecințele economice, sociale și chiar școlare pe care le are prelungirea duratei reale a perioadei de școlarizare a unei părți din promoție este folositor să reținem că între 7,2%—8,2% din elevi absolvă școala cu întîrziere de un an și între 1,8%—2,5% au rămas repetenți de două ori. Se constată și cazuri de elevi (între 0,3% și 0,9%) care, deși au rămas repetenți de trei ori, au terminat totuși școala.

În consecință, *durata reală de școlarizare* a celor care termină școala generală este următoarea :

Promoția	Au terminat școala generală în:			
	8 ani	9 ani	10 ani	11 ani
1963-1971	90,72%	7,16%	1,79%	0,33%
1964-1972	90,46%	6,99%	2,10%	0,45%
1965-1973	88,48%	8,13%	2,55%	0,84%

Cauze, sugestii, propuneri. În evaluarea pierderilor școlare și cu deosebire a repetenției, aspectul cel mai greu de stabilit cu exactitate îl constituie, fără îndoială, cel al factorilor care îl provoacă și al circumstanțelor în care se produce eșecul. În acest sens, cauzele care au favorizat repetența au fost grupate în patru categorii : a) social-economice (starea materială a familiei, nivelul socio-cultural și lipsa de unitate a familiei, climatul afectiv al acesteia ș.a.) ; b) psihologice (dezvoltarea intelectuală lentă, motivații slabe la învățătură etc.) ; c) pedagogice (activitate didactică nesatisfăcătoare, absența unor acțiuni de sprijinire a elevilor etc.) ; d) de conjunctură (îmbolnăvire, depărtare de școală, frecvență neregulată etc.).

În multe cazuri, eșecul este rezultatul unor cauze cumulate. Din considerații de tehnica înregistrării, însă, nu a fost consemnată decît grupa de cauze considerată hotărîtoare pentru fiecare eșec. De asemenea, subliniem că datele referitoare la cauzele care privesc activitatea nesatisfăcătoare a personalului didactic au un coeficient de aproximație mai mare decît cele referitoare la alte cauze. În cadrul intervlurilor, cadrele didactice cu greu recunosc că eșecul unor elevi putea fi evitat printr-o activitate didactică mai susținută.

Analiza cauzelor repetenției ne conduce la cîteva concluzii generale și anume :

— Este evidentă preponderența cauzelor care se referă la incapacitatea elevilor de a răspunde adecvat exigențelor școlare (grupa b). Faptul că, în medie 44,8% din elevii repetenți au întregistrat acest eșec datorită neputinței lor de a îndeplini cerințele școlii, atestă necesitatea unei instruiri diferențiate a acestora, atît în cadrul școlii obișnuite cît și în învățămîntul special.

— Factorii sociali-economici (grupa a), îndeosebi mediul familial al elevilor, explică eșecul înregistrat de peste o treime din numărul elevilor repetenți și constituie a doua cauză, ca greutate specifică, generatoare de eșec școlar în forma repetenției.

— Analizele de caz privind evoluția școlară a unor elevi arată că eșecurile unora sînt, de multe ori, determinate de situații de conjunctură nefavorabile trecătoare, precum și de activitatea necorespunzătoare, neadecvată fiecărui caz, din partea cadrelor didactice.

Evaluările efectuate pot constitui izvorul unor sugestii în vederea lichidării repetenției în ciclul primar și reducerii dimensiunilor acesteia în ciclul gimnazial.

Apare necesară instituirea unui *sistem de studiere și cunoaștere a dezvoltării bio-psihice a copiilor*, încă din grădiniță și cu deosebire pe parcursul școlii generale, în vederea adaptării procesului de instruire la capacitățile diferențiate ale elevilor. Pentru aceasta, ar fi necesare : introducerea unei fișe psihopedagogice, cu date și observații de strictă necesitate pentru cunoașterea copiilor, suficient de accesibilă pentru a fi folosită efectiv și eficient de toate cadrele didactice ; pregătirea personalului didactic pentru această activitate de studiere psihopedagogică a copilului ; amplificarea și intensificarea formelor de legătură între învățători și educatoare, precum și între profesorii de la clasele V-VIII cu învățătorii, în acțiunea de cunoaștere a evoluției elevilor.

Date fiind procentele ridicate de eșec școlar înregistrate la clasa I (cu copii de 6 ani), se simte nevoia unei *acțiuni largi de inițiere a învățătorilor în folosirea*

formelor și metodelor de lucru specifice grupei mari din grădiniță, în vederea integrării fără dificultăți a copiilor în activitatea școlară. În același scop, o asemenea pregătire ar urma s-o dobîndească și viitorii învățători, în liceele pedagogice.

La clasa a V-a apare necesară adoptarea unui program de măsuri în vederea *înlăturării pragului pe care încă îl reprezintă trecerea elevilor din clasa a IV-a la clasa a V-a.* Un asemenea program ar urma să aibă în vedere, între altele, introducerea unui *sistem de evaluare a nivelului de pregătire a elevilor, la sfîrșitul clasei a IV-a.* Această măsură, fără să dobîndească valoarea unui examen de promovare, ar avea cel puțin două efecte pozitive : pe de o parte, stimularea activității învățătorilor și sporirea răspunderii acestora față de pregătirea elevilor, iar pe de altă parte, cunoașterea capacităților și a nivelului de pregătire a promovaților clasei a IV-a în vederea unei activități de educație adecvate în clasa a V-a. Evaluarea rezultatelor clasei a IV-a ar urma să se facă pe baza unor probe de control stabilite pe plan județean sau în fiecare comună și să se desfășoare, totdeauna, la școala de 8 ani sau chiar într-un singur centru pe comună.

În vederea realizării unei *instrucții diferențiate, adaptate capacităților elevilor*, considerăm că este utilă și posibilă reconsiderarea unor programe (pentru matematică, limbă străină, fizică, chimie) la clasele gimnaziale în sensul stabilirii unor *cerințe și a unui conținut minimal, obligatorii pentru elevi, la care să se adauge un conținut suplimentar pentru cei ce-l pot asimila.* Evaluarea rezultatelor elevilor ar urma să se facă în funcție de programa minimală.

Toate acestea pot fi completate cu măsuri privind extinderea formelor și metodelor de sprijinire a elevilor care întîmpină dificultăți la învățătură (program prelungit, activități suplimentare etc.).

Evident, sînt numai cîteva din măsurile cu caracter general ce se impun. Eficiența acestora, ca de altfel a întregii activități didactice, depinde, însă, de *calitatea muncii învățătorilor și profesorilor.* Experiența școlară demonstrează, între altele, faptul că folosind aceleași programe, manuale, mijloace de învățămînt și desfășurîndu-și activitatea în condiții similare, multe cadre didactice izbutesc să asigure succesul la învățătură al tuturor elevilor pe care-i pregătesc. Cheia acestor rezultate rezidă în priceperea cu care lucrează, munca stăruitoare pentru depășirea dificultăților, pasiunea cu care urmăresc realizarea țelurilor instructive și educative. Aceste aspecte, mult mai greu de evaluat prin ele însele, se relevă mai ales prin rezultate. De aceea, nici un program de măsuri, conceput în vederea perfecționării activității școlare și îmbunătățirii rezultatelor acesteia, nu ar fi complet dacă nu și-ar propune stimularea activității creatoare a personalului didactic.

FIȘA DE ACTIVITATE INDEPENDENTĂ ȘI INDIVIDUALĂ A ELEVILOR LA FILOZOFIE

Prof. VALDEMAR POPA
Liceul „Matei Basarab"—București

În Raportul la Congresul al XI-lea al P.C.R., se subliniază, pentru cadrele din toate domeniile de activitate, cerința de a fi „buni militanți care demonstrează prin activitatea practică, prin preocuparea de a-și perfecționa continuu stilul și metodele de muncă posibilitatea de a răspunde exigențelor crescînde impuse de mersul înainte al societății noastre" [1]. Aceste exigențe privesc, incontestabil, și domeniul învățămîntului și al activității cadrelor didactice de la toate speciali-

tățile. În această ordine de idei, Hotărîrea Plenarei C.C. al P.C.R. din iunie 1973 cu privire la dezvoltarea și perfecționarea învățămîntului în R.S.R. semnalează neajunsurile metodelor depășite de transmitere a cunoștințelor și indică direcțiile pentru optimizarea lor, în prezent, punîndu-se accent pe utilizarea metodelor active, care dezvoltă gîndirea, capacitatea de interpretare, deprinderea de a învăța sistematic [2].

Una din concluziile pedagogiei contemporane este aceea că individualizarea învățămîntului și diversificarea formelor de activitate instructivă, a muncii independente-individuale sau de grup desfășurate de elevi, este o cale superioară a sporirii eficienței învățămîntului și dezvoltării laturii sale formative.

Nemulțumit de unilateralitatea învățămîntului tradițional bazat pe înregistrare, memorare și reproducere și sub influența ideilor novatoare ale psihologiei acționale, am fost preocupat de găsirea mijloacelor de activizare a elevilor în propria lor instruire. În anul școlar 1974—1975, am elaborat și aplicat 44 fișe de activitate independentă și individuală a elevilor la filozofie, la 9 clase (anul III), curs de zi și seral, de la Liceul „Matei Basarab". Fișele vin ca o concretizare a caietului de exerciții al elevului [3].

Ipoteza de la care am plecat a constituit-o recomandările pe care le face literatura pedagogică actuală [4,5], care arată că o fișă de lucru asigură însușirea sistemului de cunoștințe și dezvoltarea sistemului de operații ale gîndirii elevului. În verificarea acestui instrument de lucru, în afara experimentului am mai folosit convorbirile cu elevii după aplicarea fișelor și discutarea rezultatelor.

Virtuțile fișei constau în primul rînd în modul de a o concepe și de a o alcătui. Am întocmit fișe de muncă independentă și individuală cu o structură mixtă, cuprinzînd diferite exerciții care nu cereau de regulă informații — informația era dată — cît mai ales le solicita elevilor efectuarea diferitelor *operații de gîndire*, variate strategii de învățare, formularea unor mici supoziții, verificarea pe cît posibil imediată a acestor presupuneri, trecerea prin momentele de căutare, descoperire și verificare. Oferindu-i informații prin fișă, elevul caută să descopere, să selecționeze, să clasifice, să restructureze cunoștințele pe baza unor noi ipoteze de lucru. Desigur, elevul încearcă diferitele variante pînă găsește răspunsul, meditează, face transfer de cunoștințe de la un exercițiu la altul, cere profesorului informații de lucru etc. Prin fișă, activitatea individuală și independentă este organizată, îndrumată și controlată de profesor. Acest instrument de lucru creează un stil de muncă angajant, deschis colaborării și cooperării elev-profesor.

Această primă formă de fișă, cu sarcini pentru măsurarea randamentului, s-a axat în principal pe însușirea și verificarea *vocabularului* de filozofie, pe fixarea și consolidarea operațiilor și algoritmilor gîndirii dialectice. Prin faptul că profesorul o concepe, o elaborează, o aplică și o verifică, ea poate fi privită și ca o metodă de lucru a profesorului cu elevii. Iar prin faptul că *elevii lucrează* după ea și cu ajutorul ei, ea este un instrument eficient, mobilizator și stimulator al acestora. Desigur, fișa nu trebuie absolutizată, ea este *un* instrument de lucru pentru studiul filozofiei alături de multe altele. Mai greu este să o elaborezi și să o aplici pentru a o verifica, dar pentru elev este un mijloc plăcut, antrenant, ușor și interesant de învățare activă. Ea îi formează elevului deprinderea de a munci, de a învăța și gîndi în mod independent. Fișa are rolul de a stimula activitatea proprie de căutare și descoperire, îl angajează și îl antrenează pe elev într-o acțiune de învățare și aplicare a celor învățate. Elevul dobîndește noi informații chiar prin temele de lucru ca și prin rezolvarea lor, dar îl determină și la o organizare și prelucrare proprie. Elevul gîndește, caută, tatonează, formulează strategii de rezolvare a unor exerciții în aparență simple, dar care intră în conflict cu învățarea tradițională, reproductivă. Relația profesor-elev se schimbă. Elevul este mereu pus să ceară explicații și îndrumări de lucru. Profesorul devine colaboratorul său *metodic*, fără a fi singura sursă de informații pentru elev. În continuare, elevul trebuie să se descurce prin activitate proprie. Repetînd, fixînd, sistematizînd cunoștințele, elevul își dezvoltă sistemul operațiilor fundamentale

ale gîndirii ca analiza şi sinteza, comparaţia, abstractizarea şi generalizarea, inducţia şi deducţia. Printre alte operaţii solicitate în mod deosebit de fişele întocmite şi aplicate recunoaştem : observaţia, clasificarea, diferenţierea, antiteza, interpretarea, judecata, raţionamentul, reflecţia ş.a. Fişa dezvoltă elevului spiritul critic, capacitatea de transfer, formularea unor ipoteze, verificarea lor. Prin fişă elevul învaţă să înveţe, simte motivele intrinseci ale învăţării, întrucît sarcinile date se finalizează printr-o *rezolvare*.

Dată în condiţiile unei lecţii de verificare şi apreciere a cunoştinţelor şi a capacităţilor intelectuale şi morale, fişa sporeşte importanţa pe care elevul o acordă întrebărilor, — participării la dezbateri în raport cu temele pentru acasă sau un exerciţiu liber. Fişa de lucru, pe care am elaborat-o în multiple variante şi am aplicat-o, verifică randamentul şcolar nu numai la filozofie, ci şi la alte discipline. Rolul fişei este acela de a fixa şi verifica înţelesul conceptelor, a vocabularului de bază la filozofie, a puterii de înţelegere şi asimilare a cunoştinţelor de către elevi. Prin fişă, elevul şi-a explicat, aprofundat şi fixat noţiuni ca : principiu, fermitate, militant, umanism, inalienabil, echitabil, abnegaţie, monolit, convingere, filozofie deschisă etc., ca şi raportul dintre diferite concepte. Aceste fişe *mixte* de însuşire, fixare, consolidare, verificare şi evaluare a cunoştinţelor au fost concepute pe baza principiului unităţii în diversitate. Astfel, cele 26 de mici exerciţii ale unei fişe au fost grupate în cîte 8—9 idei de bază. Cerîndu-i elevului să indice *antonimul* unor cuvinte, în fond am căutat să-l determin să gîndească dialectic. Aşa, de pildă, cerîndu-i antonimul pentru *absolut* odată, pentru *adevăr* de 3 sau 4 ori, pentru *aparent, armonie, ascendent, continuitate* etc., fişele îl pun pe elev în căutare, îl determină să gîndească, iar indirect să-şi formeze noţiunea de unitate şi *lupta contrariilor* pe care el o studiase la lecţia respectivă. Solicitîndu-i să caute *sinonimul* pentru *adevărat, infinit, noţiune, conservator, conexiune, metodă, teză, lege, relaţie* etc. din alte sinonime date în fişă, elevul a fost pus să facă operaţiile de analiză, de descriere, sinteză, contribuind totodată şi la îmbogăţirea vocabularului. (De exemplu, „analiză" cu „disociere", „sinteză" cu „unire", „divers" cu „eterogen" etc.). Acelaşi lucru i s-a cerut prin cel de-al treilea grup de probleme în care fişa îi spunea că următoarele noţiuni sînt identice şi se *definesc reciproc*, rămînînd ca ei să le grupeze.

În felul acesta elevul este pus să-şi reamintească, să descopere înţelesul unor noţiuni noi neînsuşite pînă atunci. De pildă, el ştia sau găsea cu uşurinţă, înţelesul cuvintelor filozofice : materie, mişcare, conştiinţă, dialectică, metafizică, dar nu putea să înţeleagă ce înseamnă misticism, enunţ, concept, categorie etc. Dîndu-i noţiuni polare sau corelative şi cerîndu-i să le grupeze corespunzător, elevul le amintea, fixa, descoperea şi totodată opera cu o gîndire convergentă sau divergentă. Pentru a înţelege operaţia şi a o facilita, elevului i se oferea şi cîte un model de lucru sau puncte de sprijin în genul obiectiv-subiectiv, diferenţiere-integrare, monism-pluralism etc. La exerciţiul de *etimologie* a cuvintelor, elevul îşi însuşeşte înţelesul cuvintelor şi noţiunilor şi totodată îşi consolidează cunoştinţele date. Prin comanda de a formula o judecată (propoziţie) cu o noţiune dată (de exemplu, dogmatism, critic sau combativ) îl punem în situaţia de a gîndi independent, de a *evalua*, aşa cum prin sarcina de a căuta *greşeala* într-un enunţ îi dezvoltăm spiritul critic, operaţia de analiză. Prin *motivarea* unui răspuns ales sau prin compararea superiorităţii unui concept faţă de altul, ateismul faţă de fideism, optimismul faţă de scepticism etc., îl determinăm pe elev să gîndească şi să evalueze pe baza celor învăţate mai înainte sau al propriilor sale opinii. Alte exerciţii pot fi de natură *problematică*, conflictuală. De exemplu, să ajungă, prin eliminare, să constate că *ideal* e sinonim cu *cauză*, (în sensul de realizare a unui deziderat) sau că *integrare* nu e identic cu *însumare* etc.

Fişa s-a aplicat pe trimestrul II la 5 clase curs de zi şi 4 clase curs seral, rezultatele obţinute demonstrînd nu numai că fişa a verificat ipoteza de lucru de la care am plecat, dar a fost şi relativ uşoară fără a fi lipsită însă de un anumit grad de dificultate mai ales pentru elevii de la seral, avînd în vedere specificul acestei forme de învăţămînt. Totuşi, socotim că s-a găsit *fişa prag* cum o denumesc specialiştii, cerută în astfel de situaţii [*], potrivit nivelului de

pregătire și de lucru a elevilor. Observațiile, pe care le putem considera drept concluzii preliminare, le rezumăm la următoarele idei : fișa asigură un statut de subiect activ al elevului la lecție, dîndu-i acestuia o motivație superioară a învățării ; prin aplicarea unui astfel de mijloc de învățare se creează o nouă relație a elevului cu profesorul, profesorul devenind consultant și organizator al *activității* desfășurate de elev. Este evident potențialul formativ și activizator al fișei prin faptul că : a) operaționalizează unele din sarcinile învățării filozofiei ; b) asigură o independență și un ritm propriu de lucru ; c) reduce activitatea de audiere și memorare ; d) stimulează gîndirea proprie, convertind ideile pe planul acțiunilor ; e) sporește motivația învățării prin satisfacția rezolvării unor sarcini de gîndire ; f) dă încredere în forțele proprii ; g) elevii lucrează cu plăcere, avînd și satisfacții, totodată. Pe lîngă avantajele sale, fișa, desigur, cel puțin la filozofie, are și limitele sale : a) restrînge exprimarea proprie, opiniile mai largi, disputa care o incită uneori după aplicarea e. ; b) există o lipsă parțială de *omogenizare* (fiecare elev are alte exerciții de același tip). Alături de celelalte mijloace de studiu : expunerea cu oponent, discuțiile seminariale, comentariile de texte, caietul de exerciții, testele etc., fișa este *un instrument* de lucru care poate fi introdus treptat în studiul filozofiei.

BIBLIOGRAFIE

1 Nicolae Ceaușescu, *Raport la cel de-al XI-lea Congres al P.C.R.* Editura politică, București, 1975, p. 70—71.

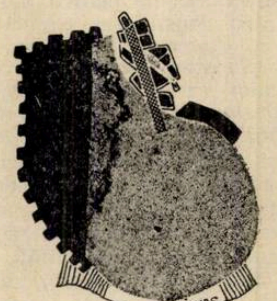
2 *Hotărîrea Plenarei C.C. al P.C.R. din 18—19 iunie 1973 cu privire la dezvoltarea și perfecționarea învățămîntului în R.S.R.*

3 Popa Valdemar *Le cahier de philosophie de l'élève. Programe, inovation et interdisciplinarité dans l'enseignement,* L'Institut de sciences pédagogiques, Bucarest, 1974, p. 62.

4 Robert Dottrens, *A educa, a instrui,* E.D.P., București, 1970, p. 57—60.

5 Vornicescu Simona, Magdalena Banto, *Rolul fișelor pentru instruirea individuală în dezvoltarea operațiilor gîndirii,* în „Revista de pedagogie", nr. 9, 1973, p. 67.

6 Ion Radu, *Psihologie școlară,* Editura științifică, 1974, p. 162—163, 175, 193.



PERFECŢIONAREA PERSONALULUI DIDACTIC — PENTRU OBIECTIVIZAREA EVALUĂRII PROBELOR DE VERIFICARE

Conf. univ. dr. DUMITRU MUSTER

Şcoala românească dispune de un sistem bine pus la punct pentru perfecţionarea continuă a personalului didactic din învăţămîntul preşcolar, şcoala generală şi liceu — prin definitivat, grade şi cursuri periodice — pentru cadrele de predare, directori şi inspectori. Programe cu teme şi bibliografie, pentru obiectele de specialitate şi cultura profesională (ştiinţe sociale, pedagogie, psihologie), sprijină studiul individual şi pregătirea pentru examenele de definitivat şi grade.

Privind însă în perspectiva dezvoltării şi perfecţionării învăţămîntului, în lumina Plenarei Comitetului Central al P.C.R. din 18—19 iunie 1973 şi a documentelor Congresului al XI-lea, precum şi a cercetărilor pedagogice privind integrarea învăţămîntului cu cercetarea şi producţia, *considerăm că este momentul să se reconsidere şi activităţile de perfecţionare a personalului didactic*, în cadrul cărora *să se acorde atenţie şi activităţilor de evaluare a pregătirii personalului didactic încadrat în activităţile de perfecţionare*, într-o etapă a perfecţionării învăţămîntului cînd se arată, în general, la toate nivelele, un interes deosebit pentru problemele de eficienţă şi măsurare.

Într-adevăr, dacă probele prevăzute — inspecţiile speciale, lucrările metodico-ştiinţifice pentru gradul I şi examenele pentru definitivat şi grade — alcătuiesc un sistem bine articulat pentru constatarea capacităţii cadrelor didactice supuse examinării, este necesar *să se intervină şi pentru a se preciza însăşi evaluarea examinării* la aceste probe. Se ştie (docimologia demonstrează aceasta în mod curent, larg şi foarte spectaculos) că *evaluarea este subiectivă în orice fel de examinare şcolară* şi că se preconizează măsuri pentru restrîngerea subiectivităţii, prin organizarea examinării şi utilizarea scării de notare (în docimologia de pretutindeni este curentă teoria şi practica testelor docimologice). Evaluarea nu poate fi decît tot subiectivă şi *în cazul unor aprecieri complexe*, cum sînt cele pretinse de inspecţiile speciale, lucrările de grad şi examenele de definitivat şi grade, dar şi fiindcă aprecierile sînt făcute de un *corp diversificat de examinatori* (cadre de la toate obiectele de învăţămînt şi din cinci unităţi ale I.C.P.P.D. — care nu şi-au pus la punct încă un sistem unitar de apreciere), căruia îi este asociat un colectiv tot atît de variat de membri în comisiile de inspecţie şi examene (reprezentanţi ai celor patruzeci de inspectorate şcolare, ai conducerii şcolilor profesorilor în cauză, ai universităţilor). Sînt nenumărate cazuri care demonstrează existenţa unei subiectivităţi în evaluare la probele care privesc perfecţionarea personalului didactic — subiectivitate în stare nu numai să schimbe unele rezultate, în plus sau în minus, dar să şi creeze o atitudine negativă faţă de grade la unele cadre valoroase, dar sensibile cînd e vorba să se supună unor probe discutabile.

În orice caz, o cercetare pedagogică în sprijinul *obiectivizării evaluărilor în chestiune* — așa cum docimologia întreprinde la toate treptele învățămîntului — nu poate fi decît utilă, și poate servi la ridicarea nivelului de desfășurare a muncii de perfecționare a cadrelor didactice.

Și este posibil, în lumina cunoștințelor docimologice actuale, să se ajungă la unele formule pentru obiectivizarea evaluării, pentru normele în curs de examinare. Cu titlu de ipoteze de lucru, pentru experimentare, propunem asemenea formule [1].

I. Pentru *aprecierea activității la catedră* a cadrului didactic care solicită gradul I — *inspecția specială.*

Instrucțiunile Ministerului Educației și Învățămîntului „privind activitatea comisiilor care efectuează Inspecții speciale pentru acordarea gradului didactic I" (ordinul nr. 39007 din 15 martie 1974) au o asemenea precizie în stabilirea obiectivelor inspecției și în redactare încît pot fi imediat transpuse în indicații („iteme") [2] de tip „psihogramă" și „profesiogramă" [3], care să le valorifice în acest sens și pe linia propunerilor prezente.

În plus este necesar numai să adoptăm o scară de evaluare. Conform teoriilor de metrologie psihologică și docimologică pentru diminuarea subiectivității în apreciere, propunem scara de trei trepte (discutată și în psihogramele citate anterior) : *0* (absența trăsăturii, a activității evaluate), *1* (situație mijlocie), *2* (condiție bună).

Cu această metrie, „Istrucțiunile" (chiar în redactarea și numerotarea respectivă — cifre și litere ; am adîncit numerotarea originară — cînd a fost necesară o „atomizare", conform practicii testelor — cu cifre care urmează literelor, de felul 1°, 2° etc.) sînt transpuse în graficul de evaluare care urmează, pe iteme (care înfățișează calități, trăsături ce trebuie evaluate).

Totalul maxim al punctelor care se obțin, cum se deduce din grafic (15 iteme X 2) este 30. Dacă o notare mijlocie (1) la fiecare indicație aduce punctajul 15 și, ca situație mijlocie, echivalează (în scara noastră școlară, de 10 puncte) cu nota 5, înseamnă că se stabilesc următoarele echivalențe : nota 6/16—18 puncte ; nota 7/19—21 puncte ; nota 8/22—24 ; 9/25—27 ; nota 10/28—30 puncte. Fiindcă la inspecția pentru gradul I, „instrucțiunile" cer nota minimă 9, se poate impune și condiția ca la fiecare trăsătură-indicație (item) să se obțină cel puțin evaluarea *1* (notarea cu *0* la oricare dintre itemele de examinare înseamnă refuzarea admiterii candidatului la inspecție).

În felul acesta, nota și proclamarea reușitei sînt rezultatul unei operații aritmetice, precise, obiective. În evaluările parțiale, pe iteme, subiectivitatea este restrînsă pe un cîmp limitat, fiindcă nu se poate discuta între membrii comisiei de inspecție, la fiecare item, decît între „este" (mijlociu-1-sau maxim-2) și „nu este" (zero) ; și o eroare eventuală de un punct (1 dintr-un total de 30) nu are ponderea punctului de notă (1 din 10). O rubrică „observații" permite consemnarea unor eventuale precizări utile justificării unor situații speciale (cum este cazul cînd se acordă punctajul zero).

---

[1] Menționăm, pe o linie similară și tot ca o ipoteză pentru o cercetare, contribuția directorilor de școli generale Simion Chiș, și Constanța Chiș la elaborarea unui instrument obiectiv de apreciere de către directorul unei școli a activității desfășurate de cadrele didactice în școlile respective. Să se vadă *Fișa de caracterizare a activității personalului didactic*, în „Revista de pedagogie" nr. 12/1971 ; asemenea, nr. 8/1975.

[2] *Item*, cuvînt din vocabularul anglo-american (înseamnă : articol, număr, punct într-o enumerare, într-un program), adoptat în terminologia testelor cu înțelesul de o unitate dintr-un test, *una* din mai multe întrebări ale unei examinări.

[3] Ca exemple în acest sens, să se vadă, în afară de *fișa Chiș* — nota 1 — și N. Mărgineanu, D. Muster, R. Dăscălescu, *Psihosociograma școlară*, în „Orientarea școlară și profesională" — Supliment al „Revistei de pedagogie" nr. 3/1972 ; D. Muster, *Fișa pedagogică pentru studiul și caracterizarea individualității copilului în grădinița de copii*, în „Învățămîntul preșcolar" nr. 3/1973.

	0	1	2	Observații
1. a) 1°. Gradul de pregătire a profesorului în materia pe care o predă				
2°. Orientarea politică și ideologică				
3°. Priceperea de a utiliza metode active				
4°. Capacitatea de a folosi creator programele, manualele, precum și alte izvoare de informare				
5°. Preocuparea pentru perfecționarea continuă a lecției, pentru îmbogățirea măiestriei sale pedagogice				
b) 1°. Nivelul cunoștințelor elevilor				
2°. Temeinicia cunoștințelor elevilor, posibilitatea acestora de a le aplica în practică				
c) Rezultatele obținute în munca educativă, în procesul de învățămînt și în activitatea în afara de clasă și școală				
2 Rezultatele obținute an de an în pregătirea elevilor, oglindite în cadrul bacalaureatului, concursurilor de admitere în forme superioare de învățămînt, olimpiadelor și concursurilor pe obiecte				
3 Stadiul informării candidatului în problemele actuale din domeniul pedagogiei, psihologiei, cu principalele hotăriri ale partidului și statului nostru				
4 Activitatea metodico-științifică și publicistică desfășurată, contribuția personală adusă la îmbunătățirea și perfecționarea programelor și manualelor școlare, la crearea unor prototipuri de material didactic				
5 Participarea la munca metodică desfășurată în școală și în afara acesteia (catedră, consiliu profesoral, cerc pedagogic, casa corpului didactic, societăți științifice, cursuri etc.)				
6 Preocupări și rezultatele obținute, după caz, în organizarea și dotarea laboratoarelor școlare, cabinetelor, atelierelor				
7 Participarea la munca de popularizare a cunoștințelor în rîndul maselor, la activitatea politico-educativă desfășurată în îndrumarea organelor și organizațiilor de partid, sprijinul acordat organizațiilor de copii și tineret				
8 Ținuta etică ireproșabilă în școală și societate, atitudinea militantă pentru înfăptuirea politicii partidului și statului				

Graficul are avantajul că scutește comisia și de osteneala elaborării unor caracterizări de tip portret psihopedagogic, de la fișele pentru studierea individualității elevilor[4], care pot deveni stereotipe sau cu informații administrative fără importanță și care, în orice caz, nu explică o notă acordată printr-o evaluare oricum subiectivă, urmare unei impresii globale, intuitive.

Similar se construiesc graficele pentru aprecierea activității la catedră a cadrelor didactice care solicită *definitivarea* sau gradul al II-lea — după o apreciere, în termeni adecvați verificării concrete și măsurării, a condițiilor legale pretinse pentru fiecare situație statutară, ca etape succesive distincte („moduli" proprii fiecărei situații, care se adaugă de la o treaptă la alta).

II. *Pentru aprecierea lucrării metodico-științifice prezentate în vederea obținerii gradului I*

---

4 Facem deosebire între *portret psihologic* (caracterizare a unui subiect cu răspunsuri redactate liber, corespunzător unor compartimente ale fișei de observare, care se au în vedere) și *profil psihologic* (psihogramă care consemnează nivele de funcții psihice și comportamente ale celui prezentat, consemnare care se realizează prin simplă punctare pe un grafic al răspunsului cantificat). Să se vadă Dumitru Muster. *Fișa pedagogică în România. Scurtă prezentare istorică. Concluzii,* în volumul *Fișe pedagogice,* București, E.D.P., 1971.

Proiectul de apreciere propus se inspiră din modalitatea de evaluare obiectivă a probelor de tip compunere[5] şi, în ce priveşte itemele de verificat, din unele reflecţii asupra lucrării de grad (în catedra de pedagogie a I.C.P.P.D.).

Pentru fiecare item este prevăzut un punctaj posibil, corespunzător unor ponderi atribuite acestora (0—1 ; 0—2 ; 0—3 ; 0—4).

Urmează graficul de evaluare propus.

	Punctaj	Observaţii
1. Pentru *alegerea temei lucrării* (total puncte : 0—6)		
1.1. Problemă reală — nerezolvată, controversată, la care mai este necesar să se intervină (în cazul unei cercetări „fundamentale" ori „aplicate") sau pentru care este util să se procedeze la o adaptare în şcoala în care funcţionează autorul (în cazul unei cercetări de „dezvoltare" sau „orientare" 6, la condiţiile concrete respective, a concluziilor unor cercetări (fundamentale sau aplicate) anterioare	0—3	
1.2. Problemă cu care autorul este confruntat realmente în activitatea sa didactică, asupra căreia se poate informa în mod direct şi a cărei rezolvare îi va ridica nivelul de muncă în şcoală.	0—3	
2. Pentru *rezolvarea temei* (total puncte : 0—8)		
2.1. Varianta I (Cercetare experimentală ; în punctaj este apreciată şi adecvarea eventualei bibliografii necesare).		
2.1.1. Colectivul experimental şi colectivul de control sînt valabile din punct de vedere pedagogic-statistic	0—4	
2.1.2. Probele aplicate sînt corecte, adecvate, suficiente . .	0—4	
2.2. Varianta II (cercetare susţinută de probe invocate)[7]		
2.2.1. Bibliografia este adecvată şi suficientă	0—4	
2.2.2. Sinteza datelor este completă, corectă, adecvată	0—4	
3. Pentru *elaborarea lucrării* (total puncte : 0—10)		
3.1. Expunerea este logică	0—1	
3.2. Se formulează corect ipotezele, premisele	0—1	
3.3. Se face distincţie între fapte şi opinii	0—1	
3.4. Argumentarea se întemeiază pe fapte (din cercetare) sau pe idei (din bibliografie)	0—2	
3.5. Concluzia decurge logic din tratare	0—1	
3.6. Lucrarea se încadrează în concepţia ideologică şi comanda socială privind dezvoltarea şi perfecţionarea învăţămîntului nostru	0—4	
4. Pentru *redactare* (total puncte : 0—4)		
4.1. Stil şi ortografie	0—2	
4.2. Prezentare materială (întindere, grafie, acurateţe)	0—2	
5. *Factor personal* — caracter excepţional, impresie de originalitate	0—2	

Pentru fiecare item, în limitele menţionate (0—1, 0—2, 0—3, 0—4), se acordă punctajul apreciat, punct întreg sau fracţiune (0, 0,5, 1, 1,5, 2, 2,5 etc.).

Şi la aprecierea lucrării de grad propunem ca nota 0 (zero) la un item să însemne amînarea, pentru refacere.

Cît priveşte admiterea, dacă totalul realizabil este de 30 puncte, notele se echivalează, în scara de notare 1—10, astfel : 6/16—18 puncte ; 7/19—21 puncte, 8/22—24, 9/25—27, 10/28—30 puncte.

---

[5] Vezi Dumitru Muster, *Verificarea progresului şcolar prin teste docimologice*, Bucureşti, E.D.P., 1970, cap. 5 : *Probele şcolare de tip „compunere" obiectivizarea notării lor.*

[6] Să se vadă şi *Recommandations du Colloque national, d'Amiens, 14—17 mars 1968*, cap. *Rapport sur la recherche en éducation*, în L'Expansion de la recherche scientifique, mai 1968 (numéro special).

[7] Conform precizărilor lui Claude Bernard privind metoda experimentală, probele pot fi *provocate* (urmare a unor experimente proprii) sau *invocate* (adunate din bibliografie, pntru susţinerea tezei). Vezi Dumitru Muster, *Metoda experimentală*, în *Fundamenta Paedagogiae*, vol. I, Bucureşti, E.D.P., 1970.

Şi la evaluarea lucrării de grad subiectivitatea este restrînsă, la fiecare item. Totalul punctajului rezultă dintr-o simplă adunare, nota este clar şi precis determinată. Candidatul află exact şi complet părţile bune şi slabe ale lucrării, poate colabora la aprecierea ei, după ce — cunoscînd metoda de apreciere — a ştiut cum să o proiecteze şi să o elaboreze.

*

Precizăm, e vorba de propuneri pentru experimentare ; pot fi discutate punctajele (ponderile fiecărui item), pot fi reconsiderate itemele (eliminate unele, introduse altele). Este cert însă că pe această cale se poate ajunge la o apreciere omogenă, pe ansamblul colectivului larg al specialiştilor care inspectează şi examinează, şi obiectivă, care să poată fi discutată clar în comisia respectivă ; e convingătoare şi pentru candidat. Şi oricît de criticabile ar fi propunerile (ca teme şi punctaje), ele sînt totuşi mai întemeiate şi mai sigure decît o apreciere intuitivă, globală — aşa cum, în cazul examinărilor şcolare, o notare pe bază de probe obiective este superioară celei tradiţionale, criticată în docimologie.

Bineînţeles, este necesar să se ia în dezbatere şi organizarea *examenelor pentru definitivat* şi *grade* (ca şi a concursurilor pentru transfer la catedre), în ansamblul lor, conform propunerilor docimologice pentru o desfăşurare ştiinţifică, pornind de la obiective stabilite diferenţiat („module" în ierarhia didactică), în raport cu fiecare treaptă din ierarhia profesiunii didactice. Fiindcă este util ca, în cariera educatorilor, să nu fie prilejuri de manifestare a „nevrozei de examen" şi a subiectivităţii, pentru prestigiul cadrelor didactice, dar şi pentru efectul pozitiv, educativ, pe care asemenea măsuri îl pot avea asupra muncii lor corespunzătoare — verificarea progresului şcolar al propriilor elevi.

TESTUL DE TIP „COMPUNERE", MODALITATE DE OPTIMIZARE A ACTULUI EVALUATIV

Lector dr. TEODORA SIMIONESCU
Universitatea Galaţi

Considerat ca o modalitate de perfecţionare a actului apreciativ şi evaluativ, testul docimologic se impune mai ales prin valoarea sa de diagnostic obiectiv ce surprinde elevul ca unitate diferenţială, în complexul factorilor ce concură la realizarea sa.

În direcţia preocupărilor privind verificarea practică a valorii testelor, atenţia noastră s-a îndreptat spre experimentarea acestei modalităţi de lucru în cadrul unor obiecte de studiu cu specific deosebit cum este literatura română, în cadrul căreia am utilizat testul de tip „compunere".

De la început am pornit de la ideea că nu la toate obiectele de învăţămînt se poate folosi testul obişnuit, dimpotrivă sînt obiecte de învăţămînt care prin

logica lor internă presupun folosirea testului de tipul „compunerii". De altfel, credem că în şcoală nu este indicată numai folosirea probelor de tip „test". Acestea, dacă au meritele cunoscute, au şi dezavantajul că, fărămiţînd totul în probleme elementare, ar putea obişnui elevii să răspundă doar scurt şi simplu. Ei ar pierde obişnuinţa sau n-ar căpăta-o, de a compune o lucrare de oarecare proporţii, adică de a putea să-şi exprime, în întregime şi organizat, într-o formă limpede şi corectă, punctul de vedere asupra unei teme pe care trebuie să o cunoască, despre care trebuie să-şi fi format o opinie proprie sau care să fie o creaţie personală. Iată, deci, încă un motiv care pledează pentru necesitatea de a recurge, alături de testele obişnuite şi la probele globale de care vorbim.

Problema de seamă care se ridică în această situaţie este aceea a aprecierii obiective a unor asemenea lucrări ; stabilirea unor norme generale de apreciere a „probelor de acest tip devine o necesitate de prim ordin. Studiile întreprinse în acest sens de cercetători români"[1] şi străini au condus, aşa cum este cunoscut, la stabilirea unor norme cu caracter orientativ în această direcţie.

În folosirea testelor de tip compunere, alături de problema obiectivizării notării, problema temei alese are o tot aşa de mare importanţă ; proba este indicat să fie reprezentativă pentru procesele psihice (gîndire, memorie, aptitudini speciale) sau nivelul de cunoştinţe care se examinează. Aceasta înseamnă că ea trebuie să vizeze conţinutul cel mai caracteristic, cel mai uzual şi cel mai necesar, corespunzător sarcinilor curente ale şcolii. Numai aşa proba se poate încadra în normele de validitate şi fidelitate.

Ţinînd seama de toate aceste considerente de ordin teoretic privind proba de tip „compunere", în experimentul nostru ne-am orientat spre obiectul de literatură română, în cadrul căruia am urmărit să folosim în locul tezelor obişnuite aceste teste speciale de tip „compunere". Am găsit de cuviinţă să experimentăm acest lucru la clase mai mari, considerînd că aceşti elevi vor înţelege mai bine specificul lucrării şi se vor adapta cu mai multă uşurinţă noii modalităţi de lucru *. Pentru desfăşurarea experimentului am avut consimţămîntul conducerii şcolii şi am organizat cu colectivul de profesori de specialitate discuţii sistematice privind valoarea şi posibilităţile testelor, precum şi specificul folosirii lor în cadrul diferitelor obiecte de studiu. O discuţie asemănătoare am purtat şi cu elevii, mai ales acestora am considerat necesar să le explicăm specificul acţiunii ce urma să o întreprindem, felul în care ei urmau să rezolve sarcina didactică respectivă.

Pentru început, experimentul nostru a pornit de la stabilirea temelor acestor teste compunere ; în conformitate cu materia de studiu şi analizînd judicios ponderea, valoarea şi posibilităţile ce le oferă subiectele studiate în cursul trimestrului respectiv, am hotărît, pentru fiecare clasă inclusă în experiment, care va fi subiectul testului de tip compunere. Astfel, pentru anul I ne-am oprit asupra temei : „Sadoveanu, scriitor de prestigiu al neamului nostru" ; pentru anul II al liceului pedagogic am ales tema : „Folclorul izvor de inspiraţie în opera lui Mihail Eminescu", iar pentru anul IV al aceluiaşi liceu tema „George Călinescu, istoric şi critic literar".

O dată stabilite aceste teme, etapa ce a urmat a fost stabilirea punctajului în conformitate cu care urma să se facă notarea. De la început putem specifica faptul că ambele operaţiuni au fost în acest caz mai dificile de realizat în comparaţie cu testul obişnuit.

În stabilirea punctajului după care urma să se facă aprecierea am folosit mai ales experienţa cercetărilor româneşti existente în această direcţie, deoarece

---

[1] D. Muster, *Verificarea progresului şcolar prin teste docimologice*, E.D.P., Buc., 1970, p. 104.

[2] C. Remandino, *Etude factorielle sur la notation de composition scolaires partant sur la langue maternelle*. In : *Le Travail* Roumain, XXII, nr. 1—2, 1959.
E. Valin, *La valeur des examens (Etude docimologique réalisée au Liban*, Paris, UNESCO, 1961).

* Experimentul a fost realizat cu elevii anului I de la Liceul nr. 7 din Galaţi şi cu elevele anilor II şi IV de la Liceul pedagogic „Costache Negri" din Galaţi.

ele au fost concepute conform sistemului nostru de notare și răspund unor cerințe multiple privind testul de tip „compunere".

În ultima lor formă normele de apreciere stabilite de noi în cadrul discuțiilor purtate în colectivele de profesori ai școlilor respective se prezintă în felul următor :

a) Rezolvarea problemelor de conținut 0—5 puncte.

b) Capacitatea de a sintetiza, de a reține esențialul : 0—1.

c) Modul de prezentare : 0—1 punct.

d) Stil, ortografie, prezentare materială : 0—2 puncte.

e) Mod personal de expunere, imaginație și sensibilitate deosebită : 0—1 punct.

Considerăm că oprindu-ne asupra acestor norme am reușit să surprindem cele mai importante aspecte de care trebuie să se țină seamă în cadrul unei notări obiective a acestor probe de tip compunere. S-a acordat în acest fel, credem noi, atenția cuvenită atît problemelor de conținut, pentru care am afectat 5 puncte, cît și capacității de a sintetiza, de a se opri asupra esențialului și desigur nu au fost neglijate nici modul de prezentare, stilul, ortografia. Nu am omis nici problemele privind contribuția personală a elevilor, imaginația și sensibilitatea deosebită a acestora.

După o discuție pregătitoare cu elevii, am trecut la administrarea testului și, pentru că ne interesa și care este opinia acestora despre noua modalitate de lucru, după efectuarea sarcinii didactice respective am cerut fiecărui elev să-și expună în scris punctul său de vedere în această problemă.

Reacțiile elevilor în acest sens au mers mai ales pe linia sublinierii efectului stimulator pe care l-a avut noua modalitate de lucru. Interesant de reținut este mai ales faptul că în marea lor majoritate elevii au considerat că această probă la care ei au fost supuși i-a determinat să gîndească mai mult, să se oprească asupra esențialului și să se exprime cu „cuvinte proprii", într-un mod personal. Se pare că alegerea unor teme cu caracter de mai mare generalitate (așa cum s-a procedat în cadrul testului nostru) găsește în rîndul elevilor un număr mare de adepți ; faptul este încurajator și, deci, manifestă preocuparea de a realiza sinteze, imagini de ansamblu asupra celor studiate.

„După părerea mea noua metodă este mult mai bună, ea ne determină să studiem mai mult și ne face să gîndim la cele scrise" (fișa nr. 10).
„Noul mod de a privi teza la limba română a fost pentru mine un prilej de a mă exprima fără cuvintele împrumutate și învățate pe de rost din manual..." (fișa nr. 6).
„După mine acesta este cel mai bun mod de a da teză. Abia acum poate fiecare elev să scrie ceea ce gîndește"... (fișa nr. 2).
„Consider că acest mod de a da teză la lb. română ne ajută să ne fixăm mai bine materia și totodată să putem extrage esențialul din operele scriitorilor studiați" (fișa nr. 28).

Pentru profesor, corectarea unor asemenea lucrări prezintă (așa cum a reieșit din discuțiile purtate cu colectivele de profesori din școlile respective) unele particularități ce sînt dictate de însuși specificul lucrărilor. În primul rînd, aceste lucrări *au o structură mult mai închegată* ca rezultat al acelui plan orientativ de care am vorbit mai sus și în acest caz *se poate stabili cu mai multă precizie atît calitățile, cît și lipsurile respective ;* se pot remarca cu mai multă precizie greșelile tipice, gradul de înțelegere și de sintetizare a problemelor dezbătute de clasă. Desigur multe din aceste aspecte se puteau realiza și în cadrul tezelor obișnuite, dar în situația testului de tip „compunere" ele capătă o mai mare precizie și sînt efectuate în mod mai rapid.

În ceea ce privește modalitatea de apreciere a acestor lucrări, ea s-a făcut, după cum am afirmat mai sus, în conformitate cu punctajul stabilit de noi. Ce s-a putut constata în această direcție ? Comparînd operațiunea aceasta cu aceeași operațiune realizată în cadrul testului obișnuit, în situația testului de tip „compunere" intervin o serie de aspecte ce fac ca aprecierea prin notă să primească o serie de elemente particulare.

Nu putem vorbi în acest caz la modul absolut de o precizie matematică în acordarea punctajului stabilit, deoarece chiar pentru fiecare punct din planul lucrării, răspunsurile elevilor sînt foarte variate, conțin o serie de elemente ce țin de stilul propriu de gîndire și exprimare. În această situație operațiunea de stabilire a numărului de puncte pentru răspunsul dat este mai dificil de realizat, cere din partea profesorului o contribuție personală mult mai substanțială, *ea este în ultimă instanță un act de creație.*

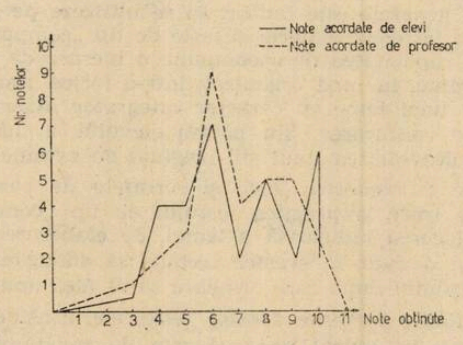
Cu toate aceste particularități, aprecierea elevilor prin notă în *situația testului de tip „compunere"* se realizează în condițiile unei *sporite obiectivități, deoarece punctajul stabilit anterior este pentru profesor un instrument util care îl ajută să realizeze în condițiile unei sporite precizii notarea elevilor.* Profesorii cuprinși în experiment au declarat, în cadrul discuțiilor organizate de noi, că existența acestui punctaj i-a ajutat să analizeze mult mai sistematic lucrările, să stabilească în mod diferențiat calitățile acestora, atît din punctul de vedere al conținutului, cît și sub aspectul modului de prezentare a stilului, a ortografiei, a contribuției personale a elevilor.

Acordarea separată a numărului de puncte pentru fiecare din aceste atribute ale lucrării și *stabilirea notei finale,* ca urmare a însumării acestora, a fost considerată de profesori *o operațiune cu un grad sporit de precizie, de obiectivitate.*

Mai mult chiar, ei au afirmat că în felul acesta lucrările au beneficiat de la începutul pînă la sfîrșitul corectării lor de același criteriu de apreciere, evitîndu-se în felul acesta unele tendințe de manifestare diferențiată a exigenței sau a indulgenței ce pot să apară pe parcursul corectării unui set de lucrări.

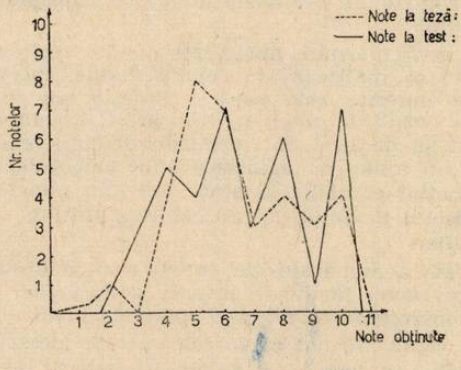
Preocupați și de măsura în care elevii au reușit să-și aprecieze, să evalueze propria lor muncă, am cerut grupului de elevi, incluși în experiment să stabilească și nota pe care ei cred că o merită pentru aceste lucrări.

Ce am constatat ? Elevii au privit cu seriozitate acest fapt, străduindu-se să realizeze o corectă autoevaluare. Privite comparativ, notele ce și le-au acordat elevii dovedesc un spirit de exigență mai scăzut mai ales pentru notele de 10. Situația poate fi explicată și prin faptul că cei mai mulți elevi au avut în vedere doar probleme stricte de conținut, neglijînd forma de prezentare, stil, ortografie, aspecte ce au fost luate în considerație în notarea realizată de profesori. Graficul de mai jos, credem noi, este ilustrativ din acest punct de vedere.



În această direcție a stabilirii unor coordonate privind notele obținute de elevii incluși în experiment la acest test de tip compunere și notele pe care ei în general le primeau în cadrul activităților obișnuite la clasă, am căutat să comparăm situația tezelor din trimestrul anterior cu aceea a experimentului. În linii mari situația este asemănătoare, apar în acest caz unele diferențe mai ales în sensul

micşorării numărului de note de 4 şi 5 în condiţiile folosirii testului şi al creşterii notelor de 8, 9 şi 10 în comparaţie cu notele de la teze. Graficul ce urmează ilustrează acest fapt.



Din analiza acestui grafic mai putem deduce şi faptul că experimentarea unui asemenea test nu a pus elevul într-o situaţie cu totul excepţională, dimpotrivă media apropiată a notelor obţinute la teză şi în cadrul experimentului ne demonstrează faptul că elevii s-au comportat în mod obişnuit, au dat răspunsuri care în genere caracterizează puterea lor de muncă. La rîndul lor profesorii respectivi au făcut o apreciere a elevilor ce se înscrie în linii mari în coordonatele personalităţii acestora. Elaborarea anterioară a punctajului îi ajută, însă, să realizeze această operaţiune cu un grad sporit de precizie, de obiectivitate.

Deci, *putem conchide că în practica şcolară folosirea unui astfel de test este utilă*, el pune elevul în faţa unor sarcini precise şi de suficientă amploare, iar *pentru profesor el este un prilej de perfecţionare a sistemului său de apreciere şi notare în direcţia sporirii gradului de obiectivitate.*

De aceea considerăm că, la sfîrşitul anului şcolar, în perioada de sinteze şi de acordare a mediei generale este indicat să se utilizeze pe lîngă testele obişnuite ce cuprind itemuri din întreaga materie şi teste de tip „compunere", care au meritul de a dezvolta la elev capacitatea de a compune o lucrare de oarecare proporţii, de a-şi exprima în întregime, în mod organizat, într-o formă limpede şi corectă punctul de vedere asupra unei teme cu caracter integrator. Asemenea teste conduc la rezolvări creatoare, la conturarea, din partea elevului, a unei opinii proprii faţă de problema dată, la dezvoltarea unui stil original de expunere a ideilor.

Nu putem trece cu vederea, însă, şi cerinţele de care trebuie să se ţină seama atunci cînd se trece la practica testului de tip „compunere" şi în primul rînd este vorba de alegerea judicioasă a temei, de elaborarea sistematică a punctelor incluse în test şi desigur la acestea trebuie să adăugăm şi stabilirea în mod corespunzător a punctajului după care urmează să se facă notarea.

Cu toate dificultăţile inerente acestor teste, ele, considerăm noi, pot fi folosite în practica şcolară în cadrul unor obiecte de învăţămînt a căror structură internă se pretează la această modalitate de lucru, ne gîndim în acest sens la orele de lb. română, poate şi în cadrul unor ore de istorie sau altele. Ca şi în cadrul altor situaţii, ele nu sînt concepute de noi ca forme unice de verificare şi apreciere, ci dimpotrivă ele pot completa în mod fericit formele deja existente, numai în felul acesta şcoala reuşind să găsească soluţii tot mai corespunzătoare cerinţelor ei de modernizare.

DE LA APRECIEREA PROFESORULUI LA AUTOAPRECIEREA ELEVULUI

Conf. univ. dr. DUMITRU VRABIE

Aprecierea şcolară constituie nu numai o latură obişnuită, curentă a muncii şcolare — aşa cum apare la prima vedere — ci şi un moment important care influenţează dezvoltarea psihică a elevilor. Aprecierea şi notarea constituite o formă clasică de „întărire" a achiziţiilor formate în procesul învăţării. Pentru a scoate în evidenţă rolul aprecierii pedagogice, ne referim la următoarea experienţă efectuată de F. B. Hurlock : unui grup de copii i s-a făcut numai aprecieri pozitive, altui grup numai negative şi, în fine, celui de-al treilea grup nu i s-a făcut nici un fel de aprecieri ; rezultatul : au progresat cel mai puţin elevii din grupa asupra căreia nu s-a făcut nici un fel de aprecieri, iar cel mai mult au progresat elevii care făceau parte din grupa asupra căreia s-au făcut numai aprecieri pozitive[1]. La aceleaşi concluzii ajunge şi psihologul sovietic B. G. Ananiev, care arată că, între multitudinea mobilurilor care propulsează şi susţin elevul în activitatea de învăţare, aprecierea pedagogică a învăţătorului şi profesorului este esenţială. Lipsa acestei aprecieri dezorientează şcolarul, îi provoacă stări psihice deprimante care-l demobilizează.

Dezvoltarea intelectuală şi morală a elevilor se realizează, în şcoală, nu numai prin intermediul obiectelor de învăţământ şi a metodelor de predare, ci şi prin intermediul aprecierii şcolare, care reprezintă unul din mijloacele de îndrumare directă a elevului de către profesor, unul din mijloacele prin care acesta din urmă îşi îndeplineşte funcţia sa educativă, socială. Aprecierea are un dublu numai prin intermediul obiectelor de învăţământ şi a metodelor de predare, ci şi conştientizarea nivelului pe care îl are elevul, iar pe de altă parte, influenţează sfera volitiv-afectivă, prin intermediul trăirii nemijlocite a succesului şi eşecului. În felul acesta, aprecierea şcolară contribuie la formarea aspiraţiilor, intereselor şi atitudinilor şcolarului. Sub influenţa aprecierii şcolare are loc accelerarea sau încetinirea tempoului activităţii intelectuale a elevului, schimbarea procedeelor de muncă, formarea şi transformarea mecanismelor intelectuale. Aprecierea este o pîrghie, un instrument de modelare a personalităţii şcolarului. Sub influenţa aprecierii şcolare se formează la elev o anumită atitudine faţă de propria activitate, faţă de sine, se conturează un important element al conştiinţei de sine — *autoaprecierea*.

Putem schiţa cadrul mai larg al temei noastre, pornind de la o schemă abstractă a comunicării interumane, deoarece procesul de învăţămînt este grosso-modo o funcţie socială, un schimb între generaţii, schimb de informaţii, atitudini etc. El poate fi considerat ca o formă particulară de comunicare interumană. Schema abstractă a comunicării interumane propusă de M. Meyer-Eppler[2] extinde în principiu şi în domeniul aprecierii şi notării şcolare, întrucît aceasta din urmă constituie —aşa cum am arătat — *un mijloc particular de comunicare a rezultatelor* obţinute de elev în munca de învăţare (fig. 1).

---

[1] Roşca Alexandru, *Motivele acţiunilor umane*, Sibiu, Editura Institutului de psihologie al Universităţii din Cluj la Sibiu, 1941 p. 119—120.

[2] Meyer-Eppler W., *Problèmes informationnelles de la comunication parlée*, în „Comunications et Langages", Paris, 1963.

Pentru ca mesajul să poată fi recepționat și însușit, el trebuie codificat, adică transpus într-un cod, într-un sistem de semne, care să fie comun, cel puțin în parte, emițătorului și receptorului, în cazul nostru profesorului și elevului. În fig. 1, această relație este redată de cele două cercuri secante : unul dintre cercuri *(Re)*, indică repertoriul sau codul emițătorului (adică al profesorului), al doilea *(Rr)* — repertoriul receptorului (adică al elevului), iar partea haşurată marchează repertoriul comun *(Re ∩ Rr)*.

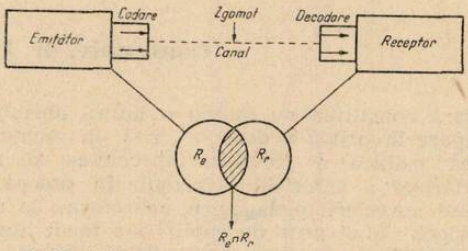


Fig 1 - Modelul de comunicare interumană, după W Meyer-Eppler

În cazul nostru codul comun îl formează *sistemul de notare* statuat în instituțiile școlare. Prin extensiune, acesta cuprinde ansamblul criteriilor de apreciere și notare. La punctul de destinație *(R)* mesajul urmează să se transforme în forma sa originală (semnificații, concepte etc.), adică să fie decodificat. Dacă repertoriul sau codul profesorului notat în schemă *Re* și repertoriul elevului notat *Rr* sînt total disjuncte — cum este inițial în cazul școlarului din clasa I — comunicarea nu este posibilă, adică aprecierea și notarea rămîn vide de orice sens ; cele două cercuri care redau relația amintită sînt complet exterioare unul altuia. Pentru a se înțelege semnificația notelor școlare, trebuie să existe cel puțin o zonă de intersecție ca în fig. 1. Numai astfel însușirea sensului comunicării respective devine posibilă. Desigur, această zonă de intersecție se extinde treptat în cursul școlarității. O suprapunere completă a celor două repertorii *(Re* și *Rr)* este idealul spre care tinde procesul educativ.

Una din dificultățile actului pedagogic al aprecierii și notării provine din faptul că nota, aprecierea, trebuie să combine mai multe criterii care au în vedere răspunsul dat de elev : conținutul, modul de prezentare, stilul, planul, originalitatea prezentării, precizia informației etc., rezultînd în final o notă unică. Cu alte cuvinte, în aprecierea școlară se combină mai multe variabile : punctajul pentru conținut, formă, mod de prezentare, originalitate etc., care sînt explicitate doar în mintea profesorului și a învățătorului. Inițial, dificultatea este mare și pentru învățător și profesor, care trebuie să codeze, adică să exprime nivelul de cunoștințe dobîndite de elev într-un indice pe scara de notare ; cu atît mai dificilă este această operație pentru elev, care realizează decodarea, adică transformarea acestui indicator numeric într-un echivalent calitativ : nivel de cunoștințe, mod de prezentare, originalitate etc. Să luăm un exemplu : învățătorul controlează caietul de teme al elevului și-i acordă o notă, să zicem 6 ; atîta vreme cît criteriile de apreciere și notare rămîn exterioare elevului — cum este, spre exemplu, situația unui școlar din clasa I — nota în sine nu-i spune mare lucru ; ea rămîne un semn fără acoperire ; copilul urmează să descifreze treptat semnificația notei ; așadar, intervine o problemă a codării și o alta a decodării.

Ce înseamnă aici codare ? Condensarea într-o notă, într-o valoare numerică de la 1 la 10 a aprecierii făcute asupra cunoștințelor elevului, apreciere care are la bază o serie de criterii explicitate inițial numai în mintea dascălului. Acordarea

notei de către învățător și profesor constituie *codarea*; descifrarea ei de către elev constituie *decodarea*, fapt ce presupune descoperirea criteriilor de apreciere.

Problema care se pune este aceea, dacă școlarul reușește să descifreze corect nota acordată de învățător sau profesor, dacă ea conține pentru elev o informație corectă și clară. Reușita actului decodării depinde de măsura în care elevul cunoaște criteriile de evaluare și notare, deci modul însuși de codare, ceea ce se reduce la următorul aspect: profesorul și elevul folosesc ei același sistem de evaluare? Evident, sistemul de apreciere al cunoștințelor este inițial exterior elevului, ceea ce în schemă ar apărea ca două cercuri disjuncte. Este necesar ca ele să se suprapună în urma unui proces de convergență măcar în parte, ca în fig. 1. Interiorizarea criteriilor de apreciere de către elev este un proces lent și fără să ajungă a fi complet.

În procesul aprecierii școlare învățătorul și profesorul trebuie să cunoască atitudinile și stările emoționale ale elevilor față de aprecierile ce se fac asupra muncii lor. Aceasta ar permite dascălilor să folosească întregul potențial al aprecierii școlare ca mijloc de întărire, pentru formarea și, dacă este cazul, schimbarea comportamentului elevilor. Prin urmare, profesorul și elevul sînt și emițători de mesaje, dar și receptori de mesaje. Numai urmărind această schemă este asigurat feed-back-ul menit să orienteze și să optimizeze comportamentul elevului și al profesorului în cadrul procesului de învățămînt.

Aprecierea obținută în școală este încorporată, asimilată de elev, devenind un element esențial al imaginii de sine. Sub influența aprecierii pedagogice se formează la elevi o anumită atitudine față de propria activitate, față de sine însuși. „Aprecierea făcută de profesor — scrie V. Pavelcu — interiorizată de către elev, devine *autoapreciere*... Nota profesorului are funcție de control, iar controlul admis, acceptat și interiorizat, de elev, devine la acesta *autocontrol*“ [3].

Acest șir de schimbări, de transformări ale aprecierii, ne face să înțelegem marea influență educativă pe care o exercită învățătorul și profesorul prin apreciere asupra întregii personalități a elevului. Pericolul unei aprecieri greșite este cu atît mai mare, cu cît ea împinge pe căi greșite pe cel care, cunoscîndu-se în mod fals prin apreciere, își alege țeluri și își definește greșit personalitatea

Procesul de interiorizare a aprecierii, implicit a criteriilor pe care se bazează, evoluează de obicei destul de lent, cunoaște zigzaguri, contradicții etc. La capătul acestei evoluții se produce o convergență, adică decodare a notelor aproximativ în aceiași termeni, o anumită suprapunere — chiar dacă uneori e parțială — între scara de notare folosită de profesor și aceea folosită de elev. Dovadă sînt valorile ridicate ale coeficienților de corelație dintre autoapreciere și aprecierea făcută de diriginte care însumează, de regulă, opiniile cadrelor didactice de la aceeași clasă.

Punînd în paralel aprecierea făcută de diriginte, apreciere concretizată în calificatviele *foarte bun, bun, mediocru* și *slab* și autoaprecierea elevului exprimată în aceeași scală de evaluare, am constatat că între cele două aprecieri este o concordanță ridicată: la clasa a VIII-a: $r = 0{,}77$ ($p < .01$), iar la anul IV: $r = 0{,}75$ ($p > .01$); deci valorile găsite indică o corelație directă, net semnificativă.

Cercetînd aprecierea făcută de profesor, așa cum este percepută ea de elev și punînd în paralel aceste date cu autoaprecierea și cu clasificarea făcută de profesorul-diriginte, a rezultat *cota de iluzie caracteristică imaginii de sine*. Astfel, între aprecierea profesorului percepută de elev și autoapreciere există aproape indentitate: $r = 0{,}96$ la clasa a VIII-a și 0,79 la anul IV. Aceste valori ne arată, pe de o parte, ce mare credit acordă elevul aprecierii profesorului, iar pe de altă parte, ne previn asupra cotei de iluzie în autoapreciere, fenomen ce se răsfrînge în atitudinea elevului față de note.

---

[3] Pavelcu Vasile, *Principii de docimologie*, București, Editura didactică și pedagogică, 1968, p. 48.

Din datele cercetării noastre rezultă că la toate clasele există un anumit număr de elevi, care nu au o reprezentare justă cu privire la aspectele pozitive şi negative ale activităţii lor şcolare. Cauza trebuie căutată, înainte de toate, în felul în care este folosită aprecierea şcolară în procesul de învăţămînt. Analizînd felul cum se face aprecierea pedagogică, vom constata că elevul primeşte informaţia cu privire la activitatea sa şcolară dintr-o singură direcţie, şi anume, de la învăţător sau profesor. În acest fel, relaţiile profesor-elev implicate în actul pedagogic al aprecierii şi notării şcolare sînt unilaterale : elevul efectuează o anumită sarcină, iar profesorul apreciază calitatea muncii lui, ceea ce înseamnă că elevul primeşte din afară aprecierea activităţii lui şcolare, fără să participe direct la acest proces. Aceasta nu înseamnă că elevii nu fac aprecieri cu privire la munca şi nivelul activităţii lor, că nu se autoapreciază. Datele noastre şi cercetările altor autori [4] pun în evidenţă existenţa unui proces activ de autoapreciere la şcolari. Ceea ce caracterizează acest proces este faptul că nu este cunoscut de învăţător sau profesor şi că se realizează, de cele mai multe ori, după criterii deosebite de cele ale dascălului, sursă de stări tensionale şi conflictuale între educator şi şcolar, între dascăl şi clasă.

Din acest punct de vedere, putem afirma că procesul de învăţămînt conţine o anumită contradicţie. Activismul pe care procesul de învăţămînt se bazează este realizat unilateral, extinzîndu-se numai la unele laturi ale lui. Activismul şcolarului este încurajat, promovat, stimulat numai în cadrul procesului de asimilare a cunoştinţelor ; în ceea ce priveşte evaluarea, aprecierea, evidenţa, determinarea şi aprecierea calităţii lui, activismul nu mai este stimulat, am putea spune că este frînat.

Cînd pune o notă, învăţătorul şi profesorul nu consultă pe nimeni. Rar, foarte rar se întîmplă ca aceştia să acorde o notă în urma unei discuţii cu elevul. În acest sens, sîntem de acord cu Sire Marcel, care, în lucrarea sa „L'appreciation des résultats scolaires", afirmă : „Nota este acordată de profesor şi suportată de elev ; ea ar fi mai dreaptă şi cu efecte psihologice şi morale mai mari, dacă ar rezulta dintr-o consfătuire în cursul căreia să fie studiate cauzele succesului sau eşecului şcolar [5]. Ţinînd seama de faptul că şi grupul de elevi îşi însuşeşte cu unele corective aprecierea profesorului, aceasta ar trebui să se situeze la punctul de confluenţă (coincidenţă) dintre : aprecierea profesorului, aprecierea grupului şcolar şi a elevului însuşi (autoaprecierea).

Discrepanţa constatată la unii elevi între aprecierea profesorului şi aprecierea elevului însuşi poate fi înlăturată numai pe calea includerii elevului în procesul aprecierii şi notării, pe calea antrenării lui în acest proces. Dezvoltarea capacităţii de autoapreciere şi a spiritului critic în estimarea performanţelor şcolare proprii se poate dezvolta cu succes, prin organizarea unor acţiuni de autonotare şi internotare, care duc la maturizarea şi obiectivizarea atitudinii elevului faţă de aprecierea făcută de învăţător şi profesor.

Îndeplinind o funcţie diagnostică, prognostică, educativă şi de selecţie, aprecierea şcolară are valoare stimulativă şi orientativă pentru elevi, în măsura în care ea nu rămîne exterioară acestuia, în măsura în care este înţeleasă şi acceptată, în măsura în care-l îndeamnă pe elev la meditaţie.

---

[4] Ananiev B. G., *Psihologhia pedagoghiceskoi oţenki*, în „Trudî instituta izucenia mozga imeni V. M. Behtereva", Leningrad, 1935 ; Pavelcu V., *Principii de docimologie*, E.D.P. Buc. 1968 ; Lipkina A. şi Rîbak A. L., *Criticinosti i samovţenka v ucebnoi deiatelnosti*, Moskva, Prosveşcenie, 1968 ; Ţîrcovnicu V., *Dezvoltarea capacităţii de apreciere şi autoapreciere obiectivă la elevii mici în activitatea de învăţare*, în „Revista de pedagogie" nr. 9/1972.

[5] Sire Marcel, *L'appréciation des résultats scolaires*, în „Bulletin de la Societé française de pédagogie", nr. 169/1969, p. 39.

CREDIT ŞI RĂSPUNDERE MAXIMĂ ACORDATE PROFESORULUI ÎN EVALUAREA MUNCII ELEVULUI

ANA GABRIELA NEGULESCU,
SIMION MOLDOVEANU

Modalitatea perfecţionată de măsurare şi valorizare a acumulărilor ce se produc în personalitatea elevului în procesul de instruire şi educaţie, modalitate pe care o experimentăm în prezent şi ale cărei rezultate parţiale le comunicăm acum, se justifică prin noul conţinut al învăţămîntului, prin respectul crescut ce-l datorăm valorilor umane ale societăţii, prin dezvoltarea spiritului de răspundere atît al educatorului, cît şi al celui educat.

În apreciere, acurateţea replicii pe care profesorul o dă prin comportarea sa, prin deciziile sale, reprezintă un act civic de respect al adevărului şi echităţii, de creaţie pedagogică superioară, în prestarea căruia educatorii îşi sporesc neîntrerupt punţile de legătură, de colaborare cu cei educaţi, în scopul creşterii răspunderii proprii în eficienţa actului de cunoaştere a elevului şi de evaluare a formării şcolare a acestuia.

Experimentul organizat în anul şcolar 1973/1974 la Liceul „Ion Neculce" cu trei clase din anul IV *, însumînd 100 de elevi, la obiectul literatura română, a urmărit în principal ridicarea calitativă a învăţăturii şi sporirea obiectivităţii evaluării acesteia, în condiţiile utilizării unor metode active şi stimulative.

Pe plan mai general, prin experiment s-a urmărit aprofundarea unui cuantum de cunoştinţe din domeniul teoriei literare, al istoriei literare româneşti şi universale : să dobîndească principalele cunoştinţe de estetică şi teorie literară necesare pentru înţelegerea structurii operei literare şi perceperea valorii ei ideologice şi estetice ; să cunoască principalele curente din literatura universală de la începutul secolului al XX-lea şi formele lor de manifestare în literatura română : să înţeleagă legătura dintre fenomenul literar românesc din prima jumătate a secolului al XX-lea şi contextul social-istoric ; să cunoască metodele tradiţionale şi moderne de analiză literară ; să cunoască aportul celor mai de seamă poeţi, prozatori şi dramaturgi din această perioadă la dezvoltarea literaturii noastre.

Atenţia a fost concentrată şi asupra formării unor capacităţi şi deprinderi strict necesare în investigaţiile întreprinse pentru sesizarea caracteristicilor unei opere literare, ale creaţiei unui scriitor, ale unui curent literar, ale literaturii aparţinînd epocii studiate : capacitatea de a sesiza şi înţelege limbajul poetic caracteristic scriitorilor studiaţi ; capacitatea de a desprinde şi a separa valoarea de nonvaloare ; capacitatea de a stabili legătura dialectică dintre operele literare şi alte fenomene culturale ; deprinderea de a recunoaşte caracteristicile creaţiei unui scriitor în opera neanalizată în clasă ; capacitatea de a realiza o sinteză asupra creaţiei scriitorilor din epoca studiată etc.

Succesul experimentului trebuia asigurat încă de la început. În acest sens, mai întîi a avut loc o discuţie cu elevii în cadrul căreia le-am prezentat intenţia organizării experimentului, scopul urmărit, metodele şi procedeele ce vor fi folosite, criteriile de evaluare a randamentului lor în studierea literaturii române, durata experimentului, materia pe care ei urmau s-o parcurgă, în sfîrşit, contribuţia fiecăruia la reuşita experimentului.

La început, reacţia elevilor faţă de noile condiţii în care erau puşi să cerceteze domeniul literar a trădat o oarecare nedumerire, poate chiar o nemulţumire. Acestea erau cît se poate de firesti. Obişnuiţi cu metodologia tradiţio-

* Două clase sub conducerea prof. S. Moldoveanu şi o clasă sub conducerea prof. Vasile Lungu.

nală, cu anume cerințe și cu un anume sistem de evaluare a cunoștințelor lor adesea favorabil, elevii și-au dat seama că în noile condiții efortul în domeniul literaturii va trebui să fie mult mai mare, pentru ca rezultatele obținute să fie cel puțin la nivelul de pînă atunci. Notele obținute trebuiau să reflecte, de această dată, în mod mult mai obiectiv, nivelul real de cunoștințe.

Șansa ce li s-a oferit ca ei înșiși să contribuie la evaluarea propriilor eforturi prin autoaprecierea randamentului imediat după efectuarea lucrării, cît și după aprecierea ei de către profesor i-a stimulat și încurajat, i-a ambiționat și îndemnat la o muncă permanentă și sistematică. Elevul a devenit astfel, încă de la început, un colaborator al profesorului în procesul de învățămînt, întemeindu-se pe încrederea insuflată de mai deplina obiectivitate în aprecierea muncii lui și pe concluzia că prin acest experiment el va realiza o pregătire temeinică, multilaterală, care să-i asigure, după absolvirea liceului, capacitatea de a emite el însuși, în mod independent, reale judecăți de valoare asupra operelor literare cu care se va confrunta.

Pornind de la criteriul valoric, consemnat în programa școlară, ne-am orientat asupra creațiilor reprezentative ale unora dintre cei mai de seamă poeți, prozatori și dramaturgi care s-au afirmat între cele două războaie mondiale : Camil Petrescu, Lucian Blaga, George Călinescu, Ion Barbu, G. Ciprian, V. I. Popa, T. Mușatescu, G. M. Zamfirescu și am stabilit ca principale forme și procedee de evaluare a cunoștințelor : probe de randament orale (seminar) și scrise, operative, de analiză și sinteză. Operația preliminară întocmirii probelor de randament a fost stabilirea obiectivelor, operație urmată de alegerea întrebărilor prin care se verifică gradul de realizare a acestora avîndu-se în vedere capacitatea obiectivelor de a se transforma în criterii de evaluare a eficienței probei. În ceea ce privește aprecierea fondului și formei acesteia s-a urmărit în ce măsură sînt satisfăcute sarcinile de conținut și de prezentare într-un stil evoluat, caracterizat prin originalitate, sensibilitate și corectitudine ortografică, prin bogăție de idei, precizia informării, grad de exhaustivitate, imaginație, prezentare grafică și estetică, proprietatea limbajului, lizibilitate. S-au stabilit baremuri anticipate și criteriile după care se vor acorda punctajele. Dincolo de baremuri s-a realizat și o apreciere calitativă de către profesor.

Pentru a cunoaște preocupările elevilor pe perioada vacanței de vară cu privire la creația lui Camil Petrescu, am elaborat o probă de randament scrisă, pe care am dat-o pe neanunțate elevilor, cerîndu-le să răspundă la unele întrebări vizînd genurile literare în care s-a afirmat autorul, precum și tipologia umană din creația sa. Durata formulării răspunsurilor s-a fixat la 40 de minute. Tînărul absolvent a trei ani de liceu s-a văzut, astfel, pus în situația de a-și confrunta propriile preocupări și capacități cu cerințele caracteristice unei noi etape a pregătirii sale în domeniul literar. Caracterul proteic al talentului lui Camil Petrescu, notele distincte pe care creația în versuri și în proză, dramaturgia sa le-au adus în cîmpul literar românesc dintre cele două războaie mondiale, soluțiile date unor probleme stringente ale vremii, ca și noutatea tehnicii literare au constituit tot atîtea aspecte ce trebuiau sesizate și înțelese. În același timp, proba de randament a atenționat elevii asupra modului cum trebuie privită problema studiului literaturii în perioada următoare, imprimîndu-le, încă de la începutul anului școlar, un spor de seriozitate. Punctajul realizat de ei a fost analizat, dar nu și notat în catalog, dat fiind caracterul anticipativ al probei. La acestea am adăuga faptul că prin lucrarea dată elevul a fost avertizat și asupra conștientizării propriei sale formații intelectuale, avînd posibiltiatea să se autoaprecieze, pe baza unor criterii sigure.

Din compararea aprecierilor făcute de profesor și de elevii înșiși, rezultă că acestea coincid în proporție de 30% ; 41% din elevi și-au atribuit un punctaj mai mare decît cel real, supraapreciindu-și randamentul, 29% din ei și-au subestimat forțele.

După studierea aprofundată și sistematică a creației lui Camil Petrescu, am organizat o nouă probă de randament scrisă, de această dată realizată în condiții noi, tematica constînd din două subiecte — „Imaginea intelectualului român în opera lui Camil Petrescu" și „Contribuția lui Camil Petrescu la dezvoltarea

arteî literare românești" — a fost stabilită și comunicată din timp elevilor, pentru ca fiecare să-și organizeze studiul și să se pregătească cît mai temeinic. În timpul probei de randament realizată în clasă, sub supravegherea profesorului, elevii au avut voie să folosească fișe personale, însemnări etc., rezultate din lectura operelor scriitorului, a unor studii critice, așa cum ar fi lucrat acasă. Într-un timp dat (50 de minute) elevilor li s-a cerut să selecteze și să sintetizeze un bogat material documentar care presupunea reluarea pe un plan superior a obiectivelor din prima probă, completat cu aspecte noi desprinse atît din studiul operei scriitorului, cît și din dezbaterile din timpul lecțiilor.

Rezultatele au fost concludente : față de prima probă, la a doua elevii au realizat un progres evident. Pe clase, situația este, de asemenea, progresivă. În același timp a crescut procentajul elevilor care și-au apreciat în mod real randamentul (46% față de 30% din proba I), scăzînd simțitor numărul celor care s-au supraestimat (32% față de 41% în proba I) și subestimat (22% față de 29% din proba 1).

Prin probele de randament avînd la bază opera lui Camil Petrescu s-a deschis un nou drum pe linia unei temeinice cunoașteri a operelor celorlalți scriitori, marcat de momente de reflectare, de analiză și sinteză a unor fapte de viață exprimate prin metafore tot mai greu de descifrat. Un astfel de moment l-a reprezentat seminarul recapitulativ „Lucian Blaga", organizat spre sfîrșitul lunii octombrie, după studiul vieții și operei autorului. Structurat pe probleme majore ale concepției filozofice și estetice a autorului, ale creației sale artistice, seminarul s-a desfășurat pe parcursul a două ore (100 minute) consecutive și a constituit pentru profesori un bun prilej de a observa și consemna progresele elevilor în cunoașterea filozofiei și creației artistice a lui Blaga. Pe prim plan s-a situat realizarea obiectivului interdisciplinarității, obișnuind elevii să facă legătura între filozofie și literatură, să urmărească influența uneia asupra celeilalte și să distingă între influență și contribuție personală. De asemenea, un punct important l-au constituit cunoașterea temelor majore ale liricii lui Blaga, formarea deprinderii de a aprecia valoarea estetică a unei poezii, înțelegerea raporturilor dintre creația lui Lucian Blaga și literatura universală (expresionismul), înțelegerea originalității poetului în a valorifica temele folclorice românești și a efortului său de a crea o mitologie autohtonă.

Actul final al preocupărilor pentru cunoașterea specificului creației lui Blaga l-a marcat proba de randament scrisă, în care fiecare elev a fost pus în situația de a analiza o poezie necunoscută, dar semnificativă sub aspect filozofic și estetic. S-au selectat pentru aceasta 20 de poezii din diferite cicluri și s-au repartizat elevilor la începutul orei, asigurînd astfel condițiile necesare unei cît mai obiective aprecieri. Proba a fost și de data aceasta anunțată din vreme elevilor și pregătită pe baza analizei literare aprofundate a poeziilor prevăzute în programa școlară.

Analiza literară a unei poezii necunoscute din lirica lui Blaga a constituit, pentru fiecare elev, un examen greu, poate cel mai greu de acest fel, deoarece era solicitat să dovedească un bogat bagaj de cunoștințe din multe domenii culturale, cît și capacitatea de a-l folosi în descifrarea metaforei blagiene, în realizarea unei analize literare complete și competente, fără a mai beneficia de sprijinul și îndrumarea profesorului.

Cercetarea atentă și sistematică a universului filozofic și artistic al lui Lucian Blaga, marcată de două momente de verificare și evaluare a cunoștințelor după procedee neobișnuite în învățămîntul liceal, avînd garanția eliminării în mare măsură a factorilor subiectivi, întîmplători, a condus, ca și mai înainte, la rezultate bune, comparabile cu cele realizate în cunoașterea operei lui Camil Petrescu, cu toate că gradul de dificultate este mult mai mare. S-a detașat, de data aceasta, anul IV H, cu procentul mediu de 75%, față de 64% la anul IV A și de 67% la anul IV B.

Dificultatea probei s-a oglindit și în modul de autoevaluare a randamentului, în comparație cu aprecierea profesorului, 47% dintre elevi atribuindu-și

punctajul real. În schimb, a scăzut sensibil numărul celor care la proba anterioară se supraapreciaseră (23%), ridicîndu-se, în acelaşi timp, procentul celor care s-au subestimat (30%).

Desfăşurarea experimentului în formele şi prin procedeele amintite avea ca scop final dezvoltarea capacităţii elevului la un nivel care să-i asigure o temeinică şi profundă cunoaştere a fenomenului literar românesc din această importantă perioadă istorică, astfel încît, întemeindu-se pe contribuţia fiecărui scriitor în parte, să poată realiza o imagine de sinteză, de ansamblu a acestuia, din care să se desprindă cu claritate aspectele esenţiale, precum şi tendinţele evidente.

În acest scop s-a preconizat organizarea unei probe de randament de sinteză, prin care să se poată desprinde capacitatea de generalizare a elevului, de ridicare a lui pe o nouă treaptă a abstractizării şi problematizării. S-a stabilit, ca temă, contribuţia prozatorilor, poeţilor şi dramaturgilor din această perioadă la sporirea modalităţilor artistice în domeniul literar, apreciindu-se că sub acest aspect s-au afirmat cele mai multe şi mai interesante înnoiri.

Problemele propuse a fi urmărite au fost comunicate din timp elevilor, pentru ca pe parcursul studiului să le poată aprofunda prin cercetarea operelor respective, cît şi a altor materiale bibliografice recomandate de profesor. De asemenea, li s-a anunţat modalitatea desfăşurării probei, precum şi faptul că aceasta va ţine loc de teză pe trimestrul I.

Proba a durat o oră (50 minute) şi a constat dintr-un subiect stabilit de profesor din tematica anunţată. Elevii n-au mai avut voie să folosească diferite materiale documentare, ca într-o probă anterioară.

Rezultatele realizate de elevi atestă gradul de dificultate sporit al acestei probe faţă de cele precedente. Anul IV A s-a situat sub oricare medie obţinută pînă atunci ; anul IV B s-a ridicat la procentul de 72%, iar anul IV H a coborît la 62%. Situaţia se explică, dar nu se justifică întru totul. Într-adevăr, dacă ţinem seama de faptul că elevii din ultimul an de studii, aflîndu-se în preajma unui eveniment de cea mai mare importanţă pentru drumul lor profesional, îşi intenfisică eforturile în domeniile de profil, slăbindu-le în celelalte, pe de o parte, cît şi faptul că proba de sinteză presupunea situarea la un nivel superior de generalizare a cunoştinţelor, pe de altă parte, rezultatele reflectă o stare de lucruri reală, dar nu şi mulţumitoare.

Media randamentului pentru întreaga perioadă cît a durat experimentul reflectă, de asemenea, în mod mai obiectiv nivelul real de cunoştinţe al elevilor. Toate cele trei clase au realizat progrese evidente faţă de proba din septembrie. Interesantă este şi evoluţia elevilor în ceea ce priveşte autoevaluarea propriului randament. Dacă, în septembrie, două din cele trei clase şi-au supraestimat efortul (IV A, IV B) şi numai una (IV H) şi l-a apreciat foarte aproape de realitate, situaţia medie pe clase atestă o foarte bună orientare a elevilor, în sensul că s-au apropiat sensibil de realitate, două dintre ele situîndu-se chiar cu 3 procente sub media reală (IV B şi IV H). Pe total elevi media randamentului stabilită de profesor este, de asemenea, sensibil apropiată de cea stabilită de elevii înşişi (prof. 65, elevi 67).

Din cele de mai sus se pot desprinde cîteva concluzii : a) probele de randament folosite în cadrul experimentului s-au dovedit a fi un procedeu metodologic de optimizare a obiectivităţii aprecierii şcolare — prin educarea, dezvoltarea caracterului obiectiv al aprecierii şcolare — de stimulare a capacităţilor, a personalităţii — dincolo de expresia în baremuri a randamentului şcolar — de intervenţie oportună, la timp şi în cunoştinţă de cauză, în favoarea elevului ; b) colaborarea activă şi permanentă dintre profesor şi elev în evaluarea rezultatelor şcolare asigură participarea conştientă a elevului la propria sa formaţie intelectuală, reducînd insuccesul şcolar, ajutîndu-l pe elev să-şi dea seama de posibilităţile pe care le posedă şi de perspectivele pe linia dezvoltării propriei personalităţi ; c) proba de randament încadrată într-un sistem de evaluare a muncii elevului constituie pentru profesor un prilej de a-şi asuma responsabilitate maximă în evaluarea muncii elevului şi de a fructifica în mod creator şi echitabil creditul de care se bucură prin statutul profesiei sale.

CONSIDERAȚII PRIVIND EXPERIMENTUL DE PREDARE A LIMBII ENGLEZE LA CLASA I

OCTAVIAN OPRICĂ

Predarea limbii străine la clasa I a avut ca scop experimentarea unui conținut și a unor metode adecvate acestei trepte de școlarizare (copii de 6—7 ani) în principal pentru continuarea învățării limbii începută în etapa preșcolară. Experimentul a cuprins două școli cu un număr total de 14 clase I (aproximativ 500 de copii între 6 și 7 ani). Din aceștia mai mult de jumătate făcuseră o limbă străină în grădiniță, deși nu totdeauna aceeași limbă cu cea făcută în școală (engleza). S-a lucrat cu un număr de 7 profesori care au utilizat metode variate de lucru, iar conținutul activităților a fost ajustat în funcție de progresul fiecărei clase. Activitățile s-au desfășurat cu întreaga clasă, de patru ori pe săptămînă, cu o durată a fiecărei activități de 20—25 minute Am beneficiat de concursul Inspectoratului școlar municipal pentru aprobarea experimentării în aceste condiții.

Ipoteza. Învățarea unei limbi străine trebuie să fie un proces continuu, prin care să se formeze un nou sistem de comunicare bazat pe această a doua limbă. Dacă învățarea debutează timpuriu (la 3—4 ani) și continuă neîntrerupt pînă la terminarea studiilor se poate obține condiția de *bilingvism funcțional.* Definim acest termen prin modul de achiziție : în condiții artificiale (grădiniță, școală) și prin finalitate. Se învață a doua limbă ca mijloc de comunicare și informare și nu ca mijloc de integrare, ca în cazul bilingvismului clasic (Ronjat, W. Leopold, E. Haugen, W. Lambert).

Cea mai importantă achiziție în învățarea timpurie a unei limbi străine este dobîndirea unei strategii de învățare specifice, care va ajuta la învățarea oricărei limbi străine. Din acest motiv nu contează cu ce limbă se debutează la vîrsta preșcolară. Este important numai ca procesul să fie continuu și susținut, astfel ca în jurul vîrstei de 10 ani, cînd procesele de gîndire se abstractizează, să se stăpînească deja, în linii mari, posibilitatea, fie și redusă, de a comunica în limba străină. Pentru această concluzie pledează și experimentele neurofiziologice ale lui Penfield și Roberts.

Conținutul activităților. La începutul anului școlar s-a stabilit global un conținut, printr-o programă experimentală, constituită pe baza experienței anterioare, de la predarea în clasa a II-a, și de la experimentarea anterioară în anul școlar 1969—1970. Programa a urmărit atît consolidarea unor deprinderi formate în etapa preșcolară, cît și învățarea unui volum de circa 200 de cuvinte încadrate în enunțuri tip. S-a pornit de la situațiile cele mai firești întîlnite în clasă și în afara clasei. Vocabularul a cuprins în cea mai mare parte substantive (40%) și verbe (15%), dar au fost învățate și numerele (pînă la 12), adjective (big-little, large-small, colours, fine, nice etc.), cît și adverbele (up-down, fast-slowly, now) și prepoziții de loc (on, under, to, at, in). În general nu s-a depășit formarea conceptelor în limba maternă. Într-un singur caz s-a încercat experimental să se formeze concepte direct pe baza limbii străine. Majoritatea copiilor de 6—7 ani nu știu să citească ceasul nici în limba română. S-a desenat pe tablă un ceas

și s-au fixat numerele prin asociație cu cifrele de pe cadran. Apoi, ca răspuns la întrebarea : *What's the time ?* s-a cerut exprimarea orei prin expresia „It's . . o'clok". Elevii au reușit să răspundă corect chiar dacă acest lucru s-a petrecut automat, fără o conștientizare a acestui proces. În cazul operațiilor simple de adunare, ele au fost executate pe baza asociației cifră-denumire în limba străină. Această asociație mentală a fost pregătită prin numărare în gînd, controlată și prin jocuri didactice. Situațiile tipice au fost sugerate prin acțiuni. „La cumpărături" s-au folosit jucării și alte obiecte, fructe și bani făcuți din hîrtie. Nu s-au folosit situații în care ar fi trebuit făcute prezentări vizuale sau verbale ample. Materialul a cuprins dialoguri, care au fost memorate și reproduse de elevi, precum și poezii, cîntece și jocuri de mișcare.

Metoda. Am convenit de la început ca metoda să fie o variabilă independentă în experiment. Astfel, fiecare profesor a fost sfătuit să procedeze cum crede mai bine, ținînd seama de vîrsta copiilor, de nivelul clasei și de particularitățile individuale. S-a observat o varietate de procedee care în mare pot fi încadrate în metodele directă și audio-lingvală. Unii profesori au utilizat pe scară largă exercițiile de discriminare fonetică în perechi minimale (minimal-pairs) pentru diferențierea și fixarea sunetelor. Elevii s-au obișnuit cu acest sistem și au realizat performanțe remarcabile. Avem totuși rezerve asupra acestui procedeu care izolează sunete și enunțuri din contexte și le prezintă fără a stabili asociații de sens. Credem că asociația sunet (cuvînt, enunț) sens este asociația esențială, în învățare și că discriminarea este bine să urmeze în etapele mai avansate, cînd există într-adevăr posibilitatea de confuzie prin acumularea unui material lingvistic foarte bogat. În afară de aceasta se observă o valoare de transfer foarte mică de la perceperea izolată la perceperea contextuală, unde alte elemente vin să estompeze diferențele exersate *in vitro*. Mai remarcăm și o deficiență de elaborare la unele exerciții. În perechea *pan-can* nu se poate stabili o identitate vocalică, pentru că stimulul a fost dat sub formă de cuvînt și, deci, el funcționează ca întreg, iar sunetele componente nu au individualitate, Confuzia se produce atunci cînd unul din cuvinte apare în altă asociație *ban-pan*, unde se cere o discriminare consonantică.

Pentru că am început cu tehnicile audio-linguale vom mai remarca și unele neajunsuri ale exercițiilor de tip „pattern drill". Este recunoscut caracterul foarte activ al acestor tipuri de exerciții și valoarea lor superioară față de învățarea de cuvinte din metoda clasică. Dar, fatal, aceeași lipsă, evident la alt nivel, se manifestă și aici. Exersarea frazelor izolate de contexte specifice fixează exprimări stereotipe cu mică valoare de comunicare. Aceste exerciții țin prea puțin seama de caracterul creativ al limbajului, unde enunțurile nu sînt produse direct de stimulări verbale și de o prelucrare a acestora prin sistemul lingvistic individual, care, la rîndul lui, este supus unor influențe ale factorilor de personalitate și context care schimbă radical legătura directă de tip S—R.

Față de rafinamentul tehnicilor audio-linguale metoda directă nu dispune de o varietate prea mare de procedee. Ea se bazează mult pe intuiția profesorului, care trebuie să găsească în fiecare moment mijlocul cel mai eficient de a semantiza enunțurile, folosind mai ales gesturile și mimica. Considerăm totuși că metoda directă este cea mai apropiată de specificul învățării preșcolare, unde limba străină se deprinde ca o comunicare directă, însoțind activități de joc, fără a imprima o tipologie de învățare abstractă de tip „problem-solving". În schimb, aceste procedee se adaptează destul de greu la învățarea școlară în clase numeroase, care nu permit o flexibilitate prea mare a activității. Metoda directă postulează similitudinea cu învățarea limbii materne în primii ani de viață de care nu mai poate fi vorba în etapa școlară. De altfel, chiar dacă plasticitatea sistemului nervos este încă mare nu sînt șanse ca elevul să-și mai reactualizeze strategiile de învățare a limbii din primii ani de viață. Menționăm aceasta ca o pledoarie pentru continuarea învățării în prima clasă și nu pentru începerea ei care ar da loc la dificultăți destul de mari. Contactul individual cerut de metoda directă se realizează greu la un număr mare de elevi, pentru că, chiar în condiții ideale de atenție și motivație, în 20 de minute nu se poate acorda unui

copil mai mult de 15—20 secunde, ceea ce, trebuie să recunoaştem, este infim pentru stabilirea unei comunicări reale.

Recent, s-a experimentat în diferite centre şi o metodă aşa-zis „cognitivă". Metoda caută să utilizeze capacitatea individului de a raţiona asupra informaţiilor lingvistice. Metoda foloseşte un stoc iniţial, destul de redus, de cuvinte şi enunţuri pe baza cărora cel care învaţă se străduieşte să spună ceea ce gîndeşte din dorinţa de a comunica. Este evident că postularea „dorinţei de comunicare" este un impediment, pentru că în majoritatea cazurilor cei care învaţă s-ar putea să nu găsească nimic de spus. Din această cauză se operează cu contexte culturale foarte şocante care să stimuleze exprimarea, dar care nu sînt cele mai banale în viaţa cotidiană. În al doilea rînd, această achiziţie iniţială constă dintr-un material de limbă foarte extins, aşa că trebuie să aşteptăm destul pentru a o avea la îndemînă. Am experimentat metoda în cîteva ore şi am constatat că este greu de folosit la clasele primare. În afară de faptul că se obţin enunţuri mai puţin frecvente în clasele obişnuite, ca de exemplu „I don't know" cînd nu se ştie ceva sau „I'm not sure" în caz de dubiu, progresul în învăţare este destul de lent. Aici poate contribui şi lipsa de motivaţie specifică de învăţare a limbii. Motivaţia se învaţă la copii odată cu învăţarea limbii.

Mijloace de învăţare. Enunţăm numai aceste modalităţi, pentru că ele nu au stat în atenţia experimentului nostru şi nici nu au fost folosite. Aceste mijloace ar fi : instruirea programată, televiziunea şi laboratorul lingvistic. Ţinînd cont de învăţarea exclusiv orală în clasa I, nu considerăm oportună folosirea instruirii programate de tip clasic, care se adresează în special învăţării citit-scrisului şi a vocabularului şi gramaticii limbii. Televiziunea constituie un mijloc cu mare priză la toate nivelele de vîrstă, dar pentru învăţarea limbilor străine nu s-au produs încă programe adecvate valoroase care să se adreseze acestor vîrste. Există seriale de filme pentru învăţarea limbilor şi s-ar putea încerca experimental adaptarea lor pentru predarea limbilor străine în România. Eventual, filme ca „Sesame street", făcute pentru limba maternă engleză, să fie prezentate şi pentru cei care o învaţă ca limbă străină. Laboratorul lingvistic este mijlocul strict specific învăţării limbilor străine şi de aceea — după o introducere entuziastă — a fost evaluat mai raţional şi s-au stabilit limitele lui. În afara avantajelor derivate din valoarea materialelor utilizate se constată o valoare mică în transferul deprinderilor, ca şi în metoda audio-lingvală, şi, mai mult, pentru copii de 6—7 ani ar constitui un impediment sigur în calea comunicării libere şi directe. La aceste critici am putea adăuga şi experimentele încă insuficiente şi nerelevatoare cu aceste mijloace şi costul lor încă foarte ridicat.

Concluzii. Încheiem printr-o prezentare pozitivă a unui mod de abordare care ar putea să constituie obiectul unei experimentări în continuare la această clasă.

Reţinem ca unanim acceptată ideea de a se continua învăţarea de la grădiniţă, chiar dacă accidental nu se continuă aceeaşi limbă (copii care făcuseră germana sau franceza au avut mult mai puţine greutăţi de adaptare decît cei care nu au făcut nici o limbă străină în grădiniţă). Cele patru activităţi săptămînale de 20—25 minute constituie o frecvenţă rezonabilă de contact cu limba străină, ţinînd seama că şi la grupa mare de grădiniţă se preconizează aceeaşi frecvenţă. Materialul de limbă poate suferi modificări, dar neesenţiale, aşa că poate rămîne ca bază de învăţare. Trebuie să lucrăm mai mult în privinţa metodei. Aici studiile de psihologie a învăţării şi de psiholingvistică trebuie luate mai mult în consideraţie. Din datele preliminare am putea descrie ca o metodă adecvată o aplicare a psiholingvisticii, în special cea referitoare la studiul contextului (Tatiana Slama-Cazacu). Metoda s-ar baza pe învăţarea limbii avînd la bază ca unitate minimă de învăţare *situaţia-context*, care să dea atît motivaţia de comunicare, cît şi suportul semantic al enunţurilor verbale. Situaţia context se prezintă sub formă verbală, fie în limba maternă — în primele stadii de învăţare — fie în limba străină, cînd acest lucru devine posibil. Se spune de exemplu : *John şi Mary sînt în parc. E o zi frumoasă. Se dau în leagăn şi apoi se joacă cu mingea.* După această prezentare, conţinutul propriu-zis poate fi introdus fie în dialog, fie în naraţiune sau printr-o combinare a ambelor modalităţi. Ca suport semantic se poate folosi şi ilustraţia sau alt mijloc vizual, dar

aici rămîne încă nesoluționată problema ambiguității imaginii. Poate, așa cum o combinație de stimuli este mai eficientă decît unul singur, și aici ar fi recomandabil să folosim, pe lîngă imagine, și o prezentare verbală ca rol de dezambiguare și motivare a comunicării verbale.

BIBLIOGRAFIE :

1. Jules Ronjat, *Le developpement du langage observé chez un enfant bilingue*, Paris, 1913.
2. W. F. Leopold, *Speech development of a bilingual child ; a linguist's record*, Evanston, Chicago, 1939—1949, 4 vol.
3. E. Haugen, *The bilingual individual*, în S. Saporta (red), *Psycholinguistics. A book of readings*, New York, Holt, Rinehart and Winston, 1961, pp. 395—406.
4. W. Penfield and Lamar Roberts, *Speech and Brain-Mechanisms*, Princeton Univ. Press, 1959.
4. W. E. Lambert and J Macnamara, *Some cognitive consequences of following a first-grade curriculum in a second language*, „Journal of Educational Psychology", 60, pp. 86—96.
6. Tatiana Slama-Cazacu, *Limbaj și context*, București, Editura științifică, 1959.
7. Tatiana Slama-Cazacu, *Introducere în psiholingvistică*, București, Editura științifică, 1968.

PREDAREA ORDINII OPERAȚIILOR ARITMETICE LA CLASA A II-A

Inv. TEODORA POPA
Inv. ION UNGUREANU

Experimentul prezentat în paginile de față se referă la *predarea ordinii operațiilor aritmetice, fără paranteză, la clasa a II-a ;* el s-a desfășurat în anul școlar 1973—1974, la o clasă a II-a de la Liceul pedagogic din Arad.

Motivele care ne-au determinat să efectuăm acest experiment sînt justificate, credem noi, de un nou punct de vedere științific al legăturii logice ce există între cele patru operații cu numere și ordinea în care aceste operații trebuie efectuate în exerciții ; însușirea operațiilor cu numere, fără însușirea ordinii de efectuare a acestora nu contribuie în suficientă măsură la dezvoltarea gîndirii. Din punct de vedere psihopedagogic este de notat că introducerea ordinii operațiilor din clasa a II-a în sistemul de învățare inițială a celor patru operații, stabilește legături între cunoștințe izolate despre operații și constituie un fundament pentru dezvoltarea în perspectivă a logicii gîndirii matematice în operații. Înțelegerea ordinii în care trebuie stabilite operațiile în exerciții poate fi ușurată în mod simțitor dacă învățătorul motivează cunoașterea ordinii operațiilor plecînd de la probleme cu conținut concret. Legătura dintre caracterul concret al operațiilor și tehnica exprimării lor în scris poate fi stabilită plecînd de la anumite probleme care plasează copilul în domeniul intereselor sale. Această legătură poate fi ilustrată prin probleme, mult mai devreme decît în programa actuală, adică începînd cu clasa a II-a, cînd elevii rezolvă deja probleme în care intervin mai multe operații.

Prezentăm în continuare planul unei lecții privind predarea ordinii operațiilor aritmetice (fără paranteză), la clasa a II-a.

Desfășurarea lecției

I. Verificarea cunoștințelor anterioare și pregătirea pentru noile cunoștințe.

1) Se fac cîteva exerciții fizice, la comandă, sau se cîntă un cîntec adecvat — timp de 2—3 minute.

2) Se controlează tema avută pentru acasă, cantitativ și calitativ.

3) Se ascultă lecția veche, „Înmulțirea cu 2 pînă la 10".

4) Se cere elevilor să rezolve și să demonstreze exerciții de înmulțire concrete și abstracte, de exemplu : 1 bilă repetată de 2 ori (1 x 2) etc. și să explice înțelesul fiecărui factor în funcție de semnul operațional (x), anume că (în exemplul dat) aici nu este vorba de 1 singur, ci este vorba de 1 repetat (înmulțit) de 2 ori, ceea ce trebuie aflat, și face 2. Și așa mai departe.

Lecția nouă se începe într-o formă care să trezească interesul elevilor.

II. Prezentarea și însușirea noilor cunoștințe.

1) Se dă oral problema: Ionel primește de la tatăl său 2 bomboane, iar de la mama sa primește de 3 ori cîte 1 bomboană. Cîte bomboane a primit Ionel, în total ?

— Se lasă elevilor timp de gîndire, apoi sînt întrebați în legătură cu modul în care au gîndit rezolvarea. Apoi se transpune pe tabla clasei sub forma exercițiului :

$2b + b \times 3 = 5b.$

— Se dă spre rezolvare și o problemă de tipul 6 — 1 x 4 = , procedîndu-se în același fel.

2) Reproducerea, analiza și sinteza celor învățate se fac liber și prin întrebări și răspunsuri pe baza unor exerciții scrise deja pe tabla clasei :

$2 + 1 \times 3 = 5$

$6 - 1 \times 4 = 2$

Elevii sînt puși să demonstreze și la numărătoare.

Se va insista, îndeosebi, prin întrebările : De ce rezolvăm întîi înmulțirea 1 x 3 ?.

La exercițiul al doilea : De ce și la exercițiul al doilea trebuie să rezolvăm întîi înmulțirea 1 x 4 ?.

3) Pentru generalizare, se întreabă : Deci care este regula, cine poate să spună ? (Se solicită 2—3 elevi, care, singuri sau ajutați, formulează : Cînd avem un exercițiu în care pe lîngă adunare sau scădere este și o înmulțire, rezolvăm întîi înmulțirea, apoi o luăm de la început și rezolvăm adunarea sau scăderea, la rînd așa cum sînt scrise).

4) Explicit, pe tabla clasei, învățătorul rezolvă exercițiul 52 + 3 x 2 — 20 = , după care cere unui elev să repete.

5) Se scrie pe tablă exercițiul 70 + 4 x 2 — 40 =

Un elev este chemat să-l rezolve în scris, desfășurat, în timp ce ceilalți elevi lucrează în bănci.

— La sfîrșit se compară rezultatele, se confirmă rezultatul corect și se dau explicațiile necesare celor care eventual au greșit.

— În funcție de timp, se solicită și alți elevi să rezolve alte exerciții și probleme.

III. Tema pentru acasă.

a) Se dau spre rezolvare exercițiile :

$15 + 4 \times 2 - 10 =$

$60 - 5 \times 2 + 50 =$

b) Se va alcătui și rezolva, în scris, o problemă din exercițiul 35 + 5 x 2 — 15 =

Exerciții (2—3, nu mai multe) incluzînd ordinea operațiilor se vor da regulat, de aici înainte, la toate lecțiile. Iar predarea se va mai face o dată în cadrul temei „Împărțirea la 2".

Deosebit de procedeele obișnuite, s-a folosit și procedeul *ascultărilor scrise, dese, cu volum mic de muncă*, deoarece o experiență mai veche dovedise că elevii iubesc și cer această activitate, fiindcă :

— le stimulează sentimentul întrecerii ca un fel de joc (Unele lucrări au fost chiar intitulate „Exerciții — joc") ;
— le formează încrederea în puterile proprii și ambiția pozitivă ;
— le dă conștiința progresului (succesului) de la o lucrare la alta.

Spre exemplificare, în 3 decembrie 1973 s-au dat exercițiile :

Rîndul I	*Rîndul II*
83 + 3 x 6 =	7 x 4 — 4 x 6 =
9 x 4 — 8 x 4 =	87 + 3 x 9 =

La această lucrare, un singur elev (slab în general) n-a știut ordinea operațiilor ; greșeli s-au făcut în legătură cu tabla înmulțirii, adunare, scădere (în curs de consolidare). Rezultatul general a fost de 52% note foarte bune (elevi cu note de 10 — 47%, iar de 9 — 5%).

La o dată ulterioară s-au dat exercițiile :

Rîndul I	*Rîndul II*
92 — 9 x 7 =	73 — 8 x 6 =
73 — 6 x 8 + 42 : 7 =	84 + 56 : 8 — 4 x 7 =

La această lucrare, cu o singură excepție, toți elevii s-au orientat perfect în ordinea operațiilor, dar unii elevi au făcut mici greșeli de adunare sau scădere.

Din rezultatele obținute relevăm că 76% sînt note de 8, 9 și 10, aproape în proporții egale.

De fiecare dată, a doua zi, elevii aflau ce greșeli au făcut și ce note au obținut, după care urmau ascultările orale de rigoare, de lichidare a greșelilor, de mobilizare pentru a nu mai greși ; dar în cele mai multe cazuri nu era vorba de goluri în cunoștințe, ci de simple neatenții.

În trimestrul al II-lea, ceva mai tîrziu, aveau să se pună sarcini sporite experimentului, anume în perioada efectuării celor 4 operații cu numere formate din 3 cifre.

Un prim pas trebuia să fie — și a fost — acela de a ști încă de la începutul trimestrului II cît s-a păstrat din cunoștințele trimestrului I (după 3 săptămîni de vacanță școlară), privind cele 4 operații și ordinea lor. În acest scop, a doua zi de școală s-a dat următoarea lucrare de control :

Rîndul I	*Rîndul II*
54 — 49 : 7 =	52 + 4 x 7 =
68 + 8 x 4 =	73 — 81 : 9 =

Și iată rezultatele (de astă dată defalcate pe categoria de vîrstă a elevilor) :

Tabelul nr. 1

Vîrsta în cl. a II-a	Efectivul clasei		Rezultatele lucrării de control								Observații
			Foarte bine (Note 10 și 9)		Bune (Note 8 și 7)		Mediocre (Note 6 și 5)		Slabe (Note sub 5)		
	Nr.	%	Nr.	%	Nr.	%	Nr.	%	Nr.	%	
8 ani	15	79	13	87	1	6,5	—	—	1	6,5	Elevii au dat lucrarea fără să fie anunțați dinainte
9 ani	4	21	3	75	—	—	—	—	1	25	
TOTAL	19	100	16	84	1	5	—	—	2	11	2 elevi cu dezvoltare intelectuală întîrziată

Ca o noutate pentru elevi, în trimestrul al II-lea, rezolvarea exercițiilor cu mai multe operații s-a făcut și direct, oral și liniar deodată cu citirea, spre deosebire de trimestrul I cînd rezolvarea s-a făcut numai desfășurat pe operații.

În cele ce urmează, prezentăm rezultatele lucrării de control dată la începutul trimestrului al III-lea.

Rîndul I

780 — 30 x 2 + 50 =
305 + 56 : 8 — 12 =
600 + 9 x 4 + 42 : 7 =

Rîndul II

206 + 72 : 9 — 100 =
500 — 20 x 3 + 70 =
400 + 7 x 7 — 45 : 9 =

Elevii au lucrat sub o supraveghere atentă, obținînd următoarele rezultate.

Tabelul nr. 2

Prezenți	Notele obținute la lucrarea de control							Observații
	Nota 10	Nota 9	Nota 8	Nota 7	Nota 6	Nota 5	Nota sub 5	
18 elevi din care:	13 72,2%	1 5,5%	—	—	1 5,5%	1 5,5%	2 11,3%	A lipsit de la lucrare elevul F.T. de nivel bun

Din cele observate zi de zi la lecții, precum și din rezultatele obținute de elevi la lucrările scrise de verificare și control, este evidentă reușita experimentului relatat aici.

S-ar putea obiecta că situația unui singur colectiv de elevi nu poate fi o regulă generală. Teoretic, aceasta este adevărat; practic însă, în funcție de justificările științifice ale experimentului nostru, în primul rînd, apoi în funcție de rezultatele obținute, concludem că locul ordinii operațiilor aritmetice (fără paranteză) este la clasa a II-a, nu la clasa a IV-a. Prin aceasta s-ar aduce o descongestionare a materiei de clasa a IV-a, îmbunătățindu-se manualul de clasa a II-a, și ar constitui un model didactic pe baza căruia se pot justifica mai temeinic tehnicile operațiilor cu numere.

EFICIENȚA PLANIFICĂRII LA CLASELE MICI

Înv. PRECUP ROMAN,
înv. VIRGINIA ROMAN
Liceul real-umanist — Tg. Lăpuș

În orînduirea socialistă planificarea este o necesitate obiectivă. În oricare compartiment al vieții economico-sociale se impune cu precădere organizarea muncii pe bază de plan. Comutînd această cerință la nivelul activității școlii, rezultă că și în acest compartiment social de mare importanță, unde se pregătește copilul pentru viață, se impune existența muncii planificate. Fără o planificare bine gîndită nu poate fi vorba decît de o muncă dezorganizată, care duce la irosirea forțelor de muncă, la insuccese. Este știut că în activitatea școlii, elaborarea planificării începe cu planul general al unității și sfîrșește cu planificarea calendaristică a fiecărui învățător sau profesor.

În fiecare unitate şcolară se află planificări întocmite în diferite moduri, adeseori încărcate de rubrici cu şi fără rost. Asemenea planificări încărcate am alcătuit şi noi în decursul lungii noastre activităţi didactice pentru că aşa se cerea, aşa se impunea şi numai aşa erau considerate „bune". Din acele planificări nu lipseau rubrici ca : tema pentru acasă, metode folosite, materialul didactic, scopul lecţiei etc., rubrici specifice unui plan de lecţie folosit în perioada aplicaţiei sau în perioada de pînă la obţinerea gradului definitiv. De asemenea, într-o perioadă anterioară, cînd în rîndurile cadrelor didactice erau mulţi necalificaţi, acceptam că aceste planificări încărcate îşi aveau justificare, dar trebuie să acceptăm şi faptul că ele îngrădeau activitatea creatoare a învăţătorilor şi profesorilor calificaţi între nişte şabloane, că acele planificări erau de un formalism uneori exagerat. De ce ? În primul rînd că se copiau, se fixau scopuri fictive — numai ca să fie — tipologii întîmplătoare, teme pentru acasă foarte aproximative, material didactic formal ş.a.m.d., ceea ce nu constituia, credem, un sprijin real în realizarea programei şcolare şi mai ales a implicaţiilor ei pe plan psihopedagogic.

După modesta noastră părere, planificarea trebuie judecată nu în funcţie de rubricaţii, ci în funcţie de utilitatea ei. Din cele spuse rezultă cu prisosinţă că odată cu perfecţionarea procesului de producţie, cu însăşi evoluţia societăţii, planificarea trebuie să fie şi ea în pas cu progresul.

În învăţămînt numărul cadrelor didactice calificate este azi, putem spune, sută la sută şi activitatea lor conceptuală este mai eficientă, de aceea se poate modifica şi elaborarea planificărilor. Socotim că azi este necesar un plan cu mai puţine rubrici, un plan bine gîndit şi sincronizat, pentru ca lecţiile să-şi găsească locul potrivit în sistemul de cunoştinţe pe care le asimilează elevii, pentru ca ele să se consolideze reciproc, să se întregească spre a forma un tineret cu un orizont cultural larg.

Pe această linie, începînd cu anul şcolar 1969—1970, am folosit şi folosim în continuare o planificare, după părerea noastră, mai eficientă.Ea se alcătuieşte la începutul anului şcolar pentru toate trimestrele cu menţiunea că termenul calendaristic se trece numai pentru trimestrul întîi. Acest sistem de planificare asigură o repartizare mai armonioasă a lecţiilor pe întregul parcurs al anului şcolar, permite urmărirea cu mai multă uşurinţă a evoluţiei lecţiilor şi concordanţa lor cu programa şcolară, creează posibilitatea optimă de procurare a materialului didactico-intuitiv necesar în perspectivă, are în vedere o clarviziune a materialului rămas de predat, înlătură dificultatea legării materiei planificate în trimestrul anterior cu următorul trimestru, asigură concordanţa dintre obiectele de studiu — mai ales la clasele I-IV etc.

Pentru alcătuirea acestei planificări calendaristice am parcurs următoarele etape : întocmirea calendarului anului şcolar, centralizarea zilelor lucrătoare pe trimestre şi an şcolar, întocmirea orarului, repartizarea orelor cuvenite fiecărui obiect de studiu, planificarea propriu-zisă în preambulul căreia am consemnat munca educativă, obiectivele ei pentru clasa respectivă, iar în finalul ei am trecut bibliografia şi materialul didactic pe care-l vom folosi la lecţii, existent în laboratorul şcolii, în biblioteca şcolii sau în trusa personală — luat în global — pentru fiecare obiect de studiu în parte.

Pentru a fi mai expliciţi ne vom referi la fiecare etapă în mod concret. În calendarul anului şcolar am consemnat zilele de curs, sărbătorile festive şi vacanţele şcolare pentru a putea avea o evidenţă precisă a numărului de ore existent în anul şcolar curent. După această operaţie am centralizat zilele lucrătoare după cum urmează :

Zile	Tr. I	Tr. II	Tr. III	Anual
L	14	12	8	34
M	14	12	8	34
M	14	12	8	34
J	14	12	7	33
V	14	13	7	34
S	14	13	8	35
Total	84	74	46	204

Avînd această centralizare şi întocmind orarul ne este foarte uşor să alcătuim planificarea. Acum ştim precis cîte ore revin fiecărui obiect de studiu, faptic nu scriptic. Avem în vedere că orarul se întocmeşte conform cerinţelor pedagogice cu privire la asigurarea unui maximum de randament, pentru fiecare zi din săptămînă.

În continuare se consemnează *munca educativă* în cadrul căreia am evidenţiat sarcinile ce ne revin din cele mai recente documente de partid şi de stat, acţiunile mari pe care le vom întreprinde prin intermediul diferitelor obiecte de studiu pentru formarea moral-cetăţenească a elevilor, cît şi acţiunile organizate în afara şcolii, la care vom participa cu elevii.

După această etapă urmează planificarea la fiecare obiect, în ordinea programei şcolare. Planificarea am conceput-o astfel : după menţionarea obiectului de studiu, a obiectivelor urmărite, sarcinile propuse, măsurilor ce trebuie luate şi căilor pentru realizarea lor, am făcut planificarea anuală cu următoarele rubrici : trimestrul, termen calendaristic, teme principale, număr de ore şi observaţii ; apoi planificarea calendaristică pe toate trimestrele, cu următoarele rubricii : numărul curent, termen calendaristic, succesiunea lecţiilor în cadrul temelor, număr de ore pentru fiecare lecţie, tipul lecţiei şi observaţii. La clasa întîi am mai adăugat în plus rubrica „Activităţi în completarea orei". Asupra necesităţii menţionării numărului curent al lecţiilor, a termenului calendaristic, a succesiunii lecţiilor şi a numărului de ore pentru fiecare lecţie credem că nu este cazul să aducem argumente. Cu privire la tipul lecţiei credem că se impun anumite explicaţii. Am cuprins această rubrică pentru a concretiza tipologia după care se va desfăşura lecţia în general. În tipul lecţiei se oglindeşte şi scopul ei, scop ce considerăm că nu este necesar a-l înscrie, întrucît el decurge din conţinutul lecţiei şi asupra lui se va reflecta în momentul cînd se va face pregătirea apropiată a lecţiei. Stabilirea tipului lecţiei din timp ajută la o temeinică pregătire a lecţiei pentru a avea o cît mai mare eficienţă informaţional-formaţională. La rubrica „Observaţii" notăm eventualele rămîneri în urmă, depăşirile şi revenirile la zi în realizarea planificării.

Planificarea lecturilor din cadrul citirii am făcut-o în concordanţă cu lecţiile de geografie, istorie şi cunoştinţe despre natură. Spre exemplu, lectura „Între Ţepeş şi Mohamed" (pag. 88) din manualul de limba română, clasa a IV-a, am planificat-o după tema „Faptele de vitejie săvîrşite de Vlad-Vodă Ţepeş" din manualul de istorie (pag. 92) de la aceeaşi clasă. La fel, bucăţile „Tudor" şi „Un dorobanţ" au fost planificate după tema de istorie „Războiul pentru independenţa României" ş.a.m.d. O asemenea planificare consolidează cunoştinţele de istorie, de geografie etc., realizînd interacţiunea dintre obiectele de studiu, face ca ele să fie privite ca un tot organic, indisolubil, formînd elevilor un orizont de cultură larg, clar şi durabil, ceea ce socotim că este deosebit de important în procesul de învăţămînt.

Cu privire la consemnarea materialului bibliografic, didactico-intuitiv am făcut-o pe una-două pagini lîngă planificarea fiecărui obiect. Acolo am menţionat în ordine materialul existent în şcoală, cel confecţionat de noi, cît şi acela pe care intenţionam să-l confecţionăm, şi toate acestea alături de bibliografia apărută şi considerată necesară la obiectul de studiu respectiv. În acest fel se evită acel formalism pe care-l făceam cu toţii în vechea rubrică „Material didactic" din planificările anterioare. Acum avem putinţa să selecţionăm materialul real, existent, pe care-l vom utiliza cu certitudine. Noi considerăm utilă această fişă de material didactic pentru buna pregătire şi desfăşurare a lecţiilor.

Am descris în rîndurile de mai sus opinii personale în legătură cu planificarea calendaristică, prezentîndu-le nu spre şablonizarea planificării, ci, mai de grabă, pentru a servi ca mijloc de plecare în alcătuirea atît de discutabilă a planificărilor.

FIECARE ȘCOALĂ O UNITATE DE PRODUCȚIE

Prof. MIHAI MATEI
inspector școlar general,
jud. Botoșani

În anul școlar 1974—1975, în județul Botoșani au existat 301 ateliere școlare și 352 ferme, loturi și microferme agricole de producție, destinate pregătirii tehnico-productive a elevilor. Numărul acestor unități înseamnă, de fapt, întregul sistem în care se realizează pregătirea tehnico-productivă a elevilor în județul nostru, acesta asigurînd condiții optime pentru ca nici un elev să nu rămînă în afara activității productive. În județul Botoșani, existînd aceste unități, a fost posibil ca fiecare școală să devină, în același timp, și o unitate de producție. Ca urmare a acestui fapt, valoarea producției ce se va realiza în anul curent, în întregul județ, va depăși suma de 11 milioane lei, aceasta însemnînd o creștere de circa 15% față de anul trecut și un procent de aproximativ 60% din ceea ce ne-am propus să realizăm în anul următor.

Se observă, deci, chiar și numai din cele cîteva cifre că, în județul Botoșani, s-a consolidat deja o bună experiență în privința pregătirii tehnico-productive a elevilor, fapt remarcat atît de către organele de control din partea forurilor superioare, cît și de unele publicații ale presei centrale și locale. Aceasta, desigur, ca urmare a sprijinului acordat de către conducerea locală de partid și de stat, a îndrumărilor primite din partea Ministerului Educației și Învățămîntului în vederea aplicării cu consecvență a prevederilor conținute în documentele apărute în ultimii ani, mai cu seamă în cele ale Plenarei C.C. al P.C.R. din iunie 1973. Vom releva, în cele ce urmează, cîteva dintre măsurile aplicate de noi, pe baza cărora s-au obținut rezultatele amintite.

S-a insistat, de la bun început, asupra *colaborării strînse între unitățile școlare și întreprinderile economice patronatoare.* Aceasta, de altfel, nu constituie o noutate decît în măsura în care, urmare a sprijinului acordat în acest sens de către Comitetul județean de partid, atît conducerile școlilor, cît și cele ale unităților economice din județ au privit această problemă cu maximă responsabilitate. Datorită acestui fapt, marea majoritate a atelierelor școlare, ca și microcooperativele agricole de producție, au fost dotate cu utilajele necesare, acordîndu-li-se în permanență o asistență de specialitate corespunzătoare.

O altă măsură a cărei aplicare a dus la rezultate bune a fost aceea a *concentrării activității tehnico-productive a elevilor în grupuri de ateliere,* acestea fiind organizate separat pentru școlile generale și licee. Firește, fiecare grup de ateliere colaborează cu anumite întreprinderi industriale, în funcție de profilul activității acestora. Astfel, ca să enumerăm cîteva exemple concrete, grupul de ateliere al Liceului „ A. T. Laurian" din Botoșani, execută piese de schimb pentru mașini din industria textilă, preluînd unele repere de la Întreprinderea de utilaje și piese de schimb pentru industria ușoară din aceeași localitate ; grupul de ateliere al școlilor generale din același oraș colaborează în realizarea unor piese de schimb pentru alte unități ; la Dorohoi, grupul central de ateliere de aici se dovedește a fi un colaborator de nădejde pentru fabrica de confecții din orașul

respectiv. Între meritele acțiunii de concentrare a activității de pregătire tehnico-productivă a elevilor în grupuri de ateliere mai enumerăm și condițiile ce se creează pentru o utilare corespunzătoare, pentru o cooperare interdisciplinară în realizarea planurilor de producție, ca și posibilitățile ce se nasc pentru o îndrumare de specialitate unitară sau realizarea unui control operativ mult mai lesnicios decît în situația în care forțele ar fi dispersate.

Rezultate pozitive s-au realizat atît în cadrul atelierelor, cît și a microcooperativelor agricole de producție și ca urmare a legăturii ce s-a stabilit între disciplinele de cultură generală de profil tehnic cu activitatea de pregătirea tehnico-productivă a elevilor. Așa, de exemplu, la cursurile de fizică, chimie și matematică se are în vedere, pe lîngă însușirea cunoștințelor teoretice prevăzute în programele și manualele școlare de către elevi și predarea unor cunoștințe impuse de activitatea practică la care aceștia participă. În acest sens, de real interes în rîndul elevilor s-au dovedit a fi unele demonstrații practice realizate în comun de către profesorii disciplinelor amintite și maiștrii-instructori de la atelierele școlare. În aceeași idee, la școlile din mediul sătesc se insistă și în cadrul orelor de științele naturii (botanică, zoologie).

Merită remarcat și faptul că în activitatea tehnico-productivă a elevilor din județul nostru se urmărește, simultan cu dobîndirea unei profesiuni, cu realizarea planului de producție stabilit și *dezvoltarea gîndirii economice la elevi, a răspunderii asupra tuturor aspectelor ce le impune procesul de producție.* În acest sens, se are în vedere înțelegerea de către elevi a coordonatelor economice în care se înscrie un plan de producție, necesității corelării sarcinilor cantitative cu cele calitative. În legătură cu acest fapt, un accent serios se pune pe conștientizarea elevilor în vederea asigurării condițiilor de desfacere a produselor, astfel încît fiecare dintre ei să simtă răspunderea, încă de pe acum, asupra întregului proces de producție. Se insistă, de asemenea, pentru dezvoltarea gîndirii creatoare a elevilor în vederea diversificării produselor, a înnoirii continue a acestora, ajungîndu-se, chiar de la această vîrstă, la stadiul de a propune unele raționalizări și chiar inovații. În acest sens, a intrat deja în obișnuința tuturor atelierelor școlare din județul nostru de a organiza vizite de lucru cu elevii în întreprinderile patronatoare sau cu care acestea cooperează. Se creează astfel posibilitatea acomodării elevilor cu munca din fabrică, etapă pe care, atunci cînd vor lucra direct în producție, o vor avea deja parcursă.

Semnalăm numeroasele schimburi de experiență, ca și vizitele ce s-au organizat în atelierele ori microcooperativele agricole de producție cu cele mai bune rezultate, dovedite a fi suficient de utile pentru generalizarea metodelor eficiente. În același timp, am utilizat și alte mijloace de popularizare a experienței înaintate : buletinul de informare și documentare al casei corpului didactic, elaborarea de pliante pe această temă, furnizarea unor materiale de sinteză, organizarea de consfătuiri și simpozioane etc. În mediul sătesc, de certă valoare s-a dovedit a fi popularizarea experienței înaintate a unor brigăzi fruntașe, sau chiar a unor echipe de cooperatori, în rîndul elevilor. Se are în vedere, în acest sens, obținerea de pe fiecare lot școlar a cel puțin unei cantități de produse agricole echivalente producției medii obținute în cooperativa agricolă de producție din localitatea respectivă.

Afirmam la început că, în județul nostru, fiecare școală a devenit, practic, o unitate de producție. Am vrea să se rețină, în încheierea rîndurilor de față, că nu producem orice și mai ales că nu canalizăm elevii noștri spre însușirea oricărei meserii, ci producem ceea ce economia județului nostru ne cere, iar în activitatea de orientare profesională avem în vedere corelarea permanentă a acesteia cu necesitățile de forță de muncă actuale și de perspectivă ale economiei din această parte a țării.

PRODUCȚIA ȘCOLARĂ — FACTOR EFICIENT ÎN ACȚIUNEA DE AUTODOTARE

Prof. IULIAN BUZU, prof. GH. FLOREA
jud. Teleorman

Modernizarea învățămîntului reclamă o bază materială corespunzătoare, o reconsiderare radicală asupra disponibilităților și funcționalităților acesteia. Astfel, dacă pînă nu de mult o lecție putea fi calificată drept reușită atunci cînd profesorul făcea demonstrații experimentate de la catedră, astăzi chiar și o lecție realizată cu material distribuit elevilor poate fi nereușită, dacă nu se au permanent în vedere scopurile și sarcinile învățămîntului formativ.

Se poate spune chiar că unele din materialele existente în școlile noastre sînt folosite într-un mod care poartă amprenta învățămîntului clasic neracordat însă la cerințele actuale. De pildă, elevilor li se pun la dispoziție truse, machete funcționale, panouri, aparate, modele grafice etc., revenindu-le doar rolul de a le pune în funcțiune sau de a le interpreta. Aceste materiale sînt binevenite în școlile noastre, dar prin ele însele și prin folosirea lor, nu reprezintă piesele de bază pe care trebuie să se sprijine noua strategie a învățămîntului modern.

În mod aparent, paradoxal, mijloacele de care avem nevoie sînt în majoritatea lor simple. Ele trebuie să fie prezente în toate școlile, în cantități corespunzătoare și să fie folosite eficient. De exemplu, cu un dispozitiv extrem de simplu (de pildă un cadru universal cu bară divizată și scripeți) se pot face la fizică mai multe experiențe de mecanică, unele chiar fundamentale, cum ar fi compunerea forțelor concurente cu justificarea experimentală a regulii de adunare vectorială, compunerea forțelor paralele de același sens și de sens contrar, studiul condițiilor de echilibru al corpurilor, studiul pîrghiilor, studiul balanței etc. Observații similare sînt valabile pentru experiențele de calorimetrie, pentru cele relative la legile gazelor, pentru o mare parte din experiențele de electricitate etc. În lumina sarcinilor actuale, considerăm că trebuie restructurat însuși sistemul de cerințe din cadrul activităților experimentale. De obicei, la lucrările de laborator li se dau elevilor instrucțiuni sub forma unui referat în care se explică metoda de lucru, sau se indică relația matematică ce urmează să fie verificată. Mult mai mare valoare formativă prezintă lucrările în cadrul cărora elevii trebuie să elaboreze ei înșiși metode de lucru sau să stabilească, pe baza datelor experimentale, dependența matematică dintre mărimile implicate.

Se pot imagina numeroase experiențe de acest fel, care solicită materiale și măsurători simple. Procesul modern de învățămînt nu trebuie neapărat scumpit. Resursele de progres ale învățămîntului stau la îndemîna noastră, cu condiția să avem o concepție clară privind căile de renovare a tehnologiei didactice și de găsire a mijloacelor în vederea creării bazei didactico-materiale corespunzătoare. Se poate afirma că în prezent școlile noastre, îndeosebi liceele de specialitate și liceele real-umaniste, au posibilitatea să realizeze în cadrul activităților tehnico-productive cea mai mare parte din mijloacele care — în concepția pe care o avem în vedere — vor asigura traducerea în fapt a acțiunii de modernizare a învățămîntului. Existența unei rețele diversificate de ateliere cu profil de lăcătușărie, electrotehnică, electronică, tîmplărie ș.a. conduse de maiștri-instructori cu competență profesională, beneficiind de sprijinul profesorilor de fizică, chimie, matematică, biologie și de alte specialități, pregătirea, interesul și imaginația tehnică a

elevilor, precum și rezultatele obținute pînă în prezent în județul nostru și în alte județe, atestă că școala poate să devină producătoarea celei mai mari părți din mijloacele de învățămînt de care are nevoie.

Sistemul de autodotare prin intermediul atelierelor-școală, preconizat și aplicat în județul Teleorman, constă în producția profilată pe anumite repere de către fiecare atelier-școală sau atelier interșcolar, după posibilități (mobilier, instalații, aparate, dispozitive, filme didactice etc.). În prealabil s-a întreprins un studiu bazat pe cerințele programelor și manualelor școlare și orientat spre satisfacerea nevoilor actuale și de perspectivă în condițiile dezvoltării învățămîntului, a generalizării treptei I de liceu și ulterior a liceului.

S-a stabilit astfel care sînt materialele care urmează să fie produse în atelierele-școală, fiind eșalonate pe trei termene de urgență, acordîndu-se atenție în primul rînd amenajării laboratoarelor, atelierelor, cabinetelor și dotării lor cu materiale polifuncționale. Planul de acțiune a fost expus în cadrul cercurilor pedagogice reunite ale maiștrilor-instructori, care s-au angajat să realizeze un număr de peste 80 repere-prototip și care au fost expuse și omologate la nivelul Inspectoratului școlar județean. În funcție de urgențele stabilite, s-au lansat de către inspectoratul școlar comenzi ferme în valoare de 1 500 000 lei pentru producția în serie a reperelor omologate. Expoziția a fost permanentizată la Liceul industrial de construcții din Alexandria.

Atenția numeroșilor vizitatori din județul Teleorman și din alte județe a fost reținută de o serie întreagă de exponate : masa bifuncțională pentru laboratorul de fizică-chimie al școlilor generale cu anexe corespunzătoare, la nevoie demontabile (cadru universal, plan înclinat, suporți metalici, rafturi pentru substanțe ș.a.) ; masa profesorului, proiectată pentru același laborator, care conține și pupitrul de comandă al instalației, pentru distribuirea de tensiuni diferite la prizele corespunzătoare fiecărei mese (masa propriu-zisă și pupitrul de comandă se execută la școli diferite, în funcție de profilul atelierelor) ; bancul polifuncțional pentru lucrări de lăcătușărie, tîmplărie și pentru orele de desen tehnic, cu posibilități de a modifica înălțimea platformei de lucru, conform cerințelor ergonomice ; bancă polifuncțională, putînd fi transformată în masă de lucru pentru orele de laborator sau, la nevoie, pliată, eliberînd astfel sala pentru alte activități : pupitre de comandă pentru cabinetul de geografie, pentru laboratorul de electricitate al liceelor ; panou electric pentru verificarea cunoștințelor privind diagrama fier-carbon, panou pentru autocontrolul cunoașterii operațiilor de aritmetică, aparat pentru verificarea propozițiilor de logică matematică etc. ; aparat pentru înregistrarea oscilațiilor compuse din oscilații paralele de aceeași frecvență sau de frecvențe diferite ; dispozitive pentru experiențe de mecanică (cadru universal, bară divizată, scripeți, balanță, cutie cu greutăți, dinamometru etc.) ; aparate electrice (transformator alimentator didactic, aparat pentru studiul descărcărilor în gaze, trusă pentru studiul efectului termic al curentului, planșetă pentru experiențe de electricitate ș.a.).

S-au mai realizat și filme didactice, în special filme de foarte scurt metraj, seturi tematice de diapozitive sau dianegative pentru diferite specialități. În prezent se elaborează prototipurile unor aparate cu suport sau ramă de plexiglas, care vor fi folosite pentru proiecție cu ajutorul retroproiectorului, precum și ale altor aparate ca de exemplu : panouri cu model atomic cu mai multe straturi, pendul Mach, clești pentru eprubete, clești pentru substanțe, mașină Atwood, aparate pentru studiul gazelor și lichidelor, aparate pentru studiul oscilațiilor forțate, pentru demonstrația legii a II-a a dinamicii, panouri cu sistemul periodic, cu substanțe compuse, disc Hartl, amplificator de audiofrecvență, panou redresor etc.

Alături de alte forme de realizare a unor repere contractate cu unitățile industriale, producția școlară de mijloace de învățămînt are un rol de seamă în pregătirea elevilor prin muncă, pentru muncă.

„PEDAGOGIA ÎNVĂȚĂMÎNTULUI SUPERIOR" — UN CURS UNIVERSITAR DE ACTUALITATE

Conf. dr. ISIDOR CREMER
Catedra de pedagogie a Univ. din București

Pedagogia învățămîntului superior este o ramură relativ nouă a științelor pedagogice. Necesitățile contemporane ale optimizării acțiunii educaționale în instituțiile de învățămînt superior, pentru a ridica continuu pregătirea studenților la nivelul cerințelor societății noastre au făcut ca, pretutindeni, să se intensifice tot mai accentuat cercetările interdisciplinare în domeniul pedagogiei învățămîntului superior. Acest fapt a dus la creșterea rapidă a numărului scrierilor care vizează acest obiectiv, privit sub incidențe diverse. Lucrările de sinteză privind pedagogia învățămîntului superior sînt, cu toate acestea, încă rare, deși ele sînt cerute imperios de cadrele didactice universitare. Amintim în acest sens, că, în 1973, cunoscutul didactician polonez W. Okon a publicat, la Varșovia, o lucrare intitulată „Elemente de didactica învățămîntului superior", în care se încearcă transferul unor orientări moderne în didactica acestei ramuri a științelor pedagogice.

La noi, preocupările pentru o pedagogie a învățămîntului superior s-au concretizat, mai ales în ultimii ani, în numeroase articole și studii publicate în revistele de profil („Forum", „Revista de pedagogie" ș.a.). Au apărut și unele culegeri de studii, ca, de pildă, lucrarea „Probleme de pedagogie ale învățămîntului superior", editată de Institutul de științe pedagogice, în 1958. În ultimul timp, cercetările științifice în acest domeniu au devenit mai sistematice și mai cuprinzătoare, datorită faptului că tematica respectivă este înscrisă, astăzi, la loc de frunte, pe tabelul de teme preferențiale ale Academiei de științe sociale și politice, care a direcționat, în acest scop, activitatea unui număr mare de cercetători ai Institutului de științe pedagogice și de cadre didactice din învățămîntul superior, în primul rînd de la Universitatea din București. La Secția de cercetări interdisciplinare ale învățămîntului superior din cadrul Universității București, de pildă, temele vizînd pedagogia învățămîntului superior acoperă aspecte multiple și variate. Totodată, **din inițiativa Comitetului de partid al** Universității, s-au organizat diferite simpozioane tematice, în cadrul cărora unele probleme ale pedagogiei învățămîntului superior — îndeosebi cu caracter didactic — au căpătat clarificări interesante și au contribuit la implantarea în activitatea universitară a unor cerințe instructiv-educative moderne. Dezbaterile ample, din ultimul an, în legătură cu aplicarea creatoare, în funcție de specificul fiecărei unități instructiv-educative, a orientării partinice privind integrarea învățămîntului cu cercetarea și producția au impulsionat eficient și studierea mai în profuzime a unor probleme de pedagogie care trebuie luate astăzi în considerație în mod imperios pentru stabilirea tuturor parametrilor ceruți de dezvoltarea continuă a învățămîntului nostru superior.

Toate acestea deschid, desigur, calea spre elaborarea unor scrieri mai ample, în care să se sintetizeze creator toate cuceririle valoroase dobîndite în

domeniul pedagogiei învățămîntului superior, la noi sau peste hotare. Cît ne privește, sîntem încredințați că asemenea lucrări de amploare nu vor întîrzia să apară, într-un timp foarte apropiat, în literatura noastră pedagogică. Tocmai de aceea s-a considerat necesar ca studenții anului IV ai secției de pedagogie de la Facultatea de filozofie a Universității din București, să audieze, în semestrul II (începînd cu anul universitar 1976—1977), un curs special (facultativ) intitulat „Pedagogia învățămîntului superior". Studenții din ultimul an de studii, care au cunoscut în cei 4 ani de studenție diferite cursuri cu caracter pedagogic destinate pregătirii lor temeinice ca viitori pedagogi specialiști, își vor completa, astfel, la nivelul sarcinilor actuale, orizontul lor informațional și cu unele date ale pedagogiei învățămîntului superior.

Programa pe care am elaborat-o în urma hotărîrii catedrei noastre de pedagogie, am dori s-o supunem, aici, dezbaterilor largi ale specialiștilor din întreaga țară, în speranța că, în acest fel, prin observațiile și sugestiile tovărășești primite, vom ajunge la o orientare cît mai corespunzătoare și utilă a studenților de la secția de pedagogie.

În încheiere, ținem să facem cîteva mici precizări ; am fost constrînși să drămuim și să circumscrim întreaga bogăție problematică a pedagogiei învățămîntului superior într-un număr destul de mic de ore (planul de învățămînt acordă doar 24 de ore pentru acest curs), ceea ce a impus o oarecare selecție tematică și acordarea unui timp de multe ori, poate, insuficient tratării multilaterale și aprofundate a unor probleme.

Totodată, personal, avem anumite rezerve în privința faptului că un asemenea curs este *facultativ* și *nu obligatoriu*, că nu este însoțit de ore pentru seminarizare și lucrări practice și că este prevăzut doar pentru semestrul II al anului IV, deși, dacă ar fi studiat în anii anteriori de studiu, el ar putea sluji studenților, în mare măsură, și ca un ghid în perfecționarea activității lor profesionale în timpul studenției.

Pedagogia învățămîntului superior

— Programa analitică cadru —

1. Pedagogia învățămîntului superior — ramură a sistemului științelor pedagogice. Obiectul pedagogiei învățămîntului superior. Izvoarele și metodologia cercetărilor în domeniul pedagogiei învățămîntului superior. Dezvoltarea pedagogei învățămîntului superior în țara noastră.

1 oră

2. Locul învățămîntului superior în cadrul civilizației contemporane. Principalele etape ale dezvoltării învățămîntului superior în țara noastră. Documentele de partid și de stat despre rolul și sarcinile actuale ale învățămîntului nostru superior. Integrarea învățămîntului superior cu cercetarea și producția — orientare fundamentală direcționată de politica școlară a P.C.R. pentru dezvoltarea și modernizarea continuă a învățămîntului nostru superior. Sistemul învățămîntului nostru superior și dinamica lui socială ; tendințe și perspective.

2 ore

3. Didactica învățămîntului superior : modernizarea ei prin accentuarea caracterului formativ al procesului de învățămînt și prin implantarea unor orientări pedagogice contemporane — problematizare, învățare prin descoperire, modelare, studiu de caz etc.

a) Prelegerea universitară, seminarul, lucrările de laborator și importanța lor în organizarea activității didactice în învățămîntul superior. Valențele lor noi în cadrul integrării învățămîntului cu cercetarea și producția. Metode didactice moderne — în vederea activizării studenților la toate verigile procesului instructiv-educativ. Învățămîntul programat în învățămîntul superior.

b) Practica în producție a studenților — în întreprinderi și instituții, în ateliere-școală etc. — cale principală pentru însușirea, aplicarea și aprofundarea cunoștințelor de către studenți. Funcțiile practicii ; formele, organizarea și desfășurarea ei. Mijloace de sporire a eficienței sale. Practica pedagogică și importanța ei pentru formarea viitorului profesor.

c) Verificarea sistematică a pregătirii studenților; examenele și colocviile, examenul de diplomă — tehnica lor didactică. Mașini pentru controlul cunoștințelor studenților. Aprecierea cunoștințelor studenților ; cerințele docimologiei moderne.

d) Mijloacele audio-vizuale moderne și utilizarea lor în învățământul superior. Televiziunea cu circuit închis în învățământul superior.

10 ore

4. Statutul civic, moral-politic al cadrelor didactice din învățământul nostru superior. Cadrele didactice din învățământul superior — educatori comuniști și oameni de știință de prestigiu. Cercetarea științifică în învățământul nostru superior — îmbinarea ei unitară și inseparabilă cu învățământul și producția. Relația profesor-student în lumina educației moderne.

2 ore

5. Tineretul universitar; caracteristicile lui de vîrstă; aspirații și probleme. Pregătirea și educarea lui temeinică la nivelul cerințelor societății noastre socialiste multilateral dezvoltate și trecerii treptate spre comunism.

a) Munca independentă a studentului; studiul individual și tehnica lui.

b) Munca științifică studențească; integrarea ei în planurile de cercetare științifică ale cadrelor didactice. Elaborarea lucrării de diplomă. Creativitatea și inovația în lucrările studenților.

c) Respectarea normelor de activitate și comportare universitară — cerință fundamentală pentru studenții noștri. Educația studenților în lumina cerințelor Codului principiilor și normelor muncii și vieții comuniștilor, ale eticii și echității socialiste; căi și mijloace de îndrumare educativă nemijlocită a studenților de către cadrele didactice.

d) Viața studentului în cămin; autogospodărirea căminului și a cantinei și importanța ei educativă.

e) Bugetul de timp al studentului — orientarea lui pedagogic-socială. Ateneele, cenaclurile literare, brigăzile artistice, cluburile studențești, bazele sportive etc. și importanța lor pentru dezvoltarea înclinațiilor și lărgirea orizontului cultural al studenților, pentru educația lor comunistă, precum și pentru dezvoltarea fizică și pregătirea sportivă a acestora.

f) Activitatea obștească-patriotică a studenților. Învățământul politic-ideologic al acestora. Rolul A.S.C. în ridicarea nivelului politic-ideologic al studenților și realizarea educației comuniste a acestora în instituțiile de învățământ superior.

g) Autoeducația studenților — cerință esențială pentru formarea lor ca viitori constructori ai societății socialiste și comuniste.

Educarea studenților în spiritul dragostei pentru profesiunea aleasă.

5 ore

6. Perfecționarea și modernizarea continuă a conținutului învățământului superior din țara noastră (planuri de învățământ, programele analitice, cursurile și manualele etc.). Cerințele pedagogice actuale pentru elaborarea cursurilor, manualelor și a mijloacelor didactice ajutătoare.

1 oră

7. Baza materială a învățământului superior; dezvoltarea și modernizarea ei. Utilizarea ei eficientă și rațională pentru sporirea randamentului muncii universitare.

1 oră

8. Învățământul seral și fără frecvență; locul lui în cadrul sistemului nostru de învățământ superior. Tehnica lui didactică.

Universitățile și cerințele actuale ale educației permanente; cursurile postuniversitare.

1 oră

9. Conducerea și controlul educațional în instituțiile de învățământ superior. Optimizarea conducerii prin perfecționarea planificării. Conducerea învățământului superior cu ajutorul calculatoarelor.

Sistemul de perfecționare a cadrelor didactice din învățământul nostru superior.

1 oră

ÎNVĂȚĂTORUL ȘI COPIII

Învățătorul și copiii este intitulată lucrarea învățătorului pensionar Ion Gr. Șerban, apărută în Editura didactică și pedagogică în primul semestru al acestui an. Sînt însemnările unui dascăl care a lucrat la catedră timp de peste patruzeci de ani, cu multă pasiune și dăruire. Fără a fi o lucrare unitară — dat fiind specificul său de „însemnări" — ea ridică și caută să dea unele moduri de rezolvare a unor probleme care au fost și rămîn valabile în munca învățătorului.

Este semnificativ faptul că cele cinci capitole poartă titlurile : *Raportul elev-învățător, Primele zile de școală, Probleme privind predarea, Despre controlul și aprecierea muncii și a comportării elevului, Școala,* dar unele subcapitole sînt intitulate cu semn de întrebare *Cine este elevul ? Ce așteaptă elevul de la învățătorul său ? Fișe pedagogice sau carnetul de muncă școlară ?*

În general, autorul este preocupat să atragă atenția cititorilor, mai ales a celor tineri, fără experiență, asupra unor situații problemă pentru învățători, de rezolvarea cărora depind rezultatele care se impun a fi dintre cele mai bune, întrucît în nici un fel de domeniu, dar mai ales în munca de instruire și educație, nu sînt permise rebuturile — și tocmai asupra acestui lucru insistă autorul, făcîndu-ne atenți asupra modului cum trebuie să lucrăm pentru a-i cunoaște și înțelege pe elevi, fiecare cu personalitatea, calitățile, defectele și sensibilitățile sale, pentru a face din aceștia colaboratori în munca dusă de învățători pentru propria lor instruire și educare.

O problemă, de asemenea, interesantă și de mare actualitate este aceea a notării — tratată pe larg în capitolul IV — dar și în ultimul — în care subcapitolul B este intitulat *Folosind statistica notelor școlare descoperim valoarea cadrelor didactice.* În concluzie, autorul arată că „așa cum în fiecare clasă trebuie să existe graficul de învățătură al clasei respective, în cancelaria școlii, sau în caietele directorilor ar trebui să existe graficul rezultatelor cadrelor didactice pe fiecare materie și clasă", iar situația ar trebui să corespundă „STAS-ului de calitate", aceasta întrucît „succesul sau insuccesul copiilor în școală se datorește în măsură imensă cadrului didactic".

Deși rezultat al unei activități desfășurate în alte condiții, actualitatea problemelor ridicate face ca apariția acestei lucrări să fie binevenită, servind cadrelor didactice — pe lîngă sugestii — și un exemplu de ceea ce trebuie să fie un dascăl adevărat pentru elevii săi.

M.G.B.

INIȚIATIVA COPILULUI ÎN ACTIVITATEA PIONIEREASCĂ *

Prin problematica abordată, cartea se înscrie pe linia preocupărilor care vizează aspecte ale pedagogiei loisirului, în principal activitățile extradidactice — care reprezintă o parte însemnată din timpul liber al elevului — menite a oferi celor de vîrsta pionieratului o gamă largă de acțiuni în măsură să răspundă intereselor, pasiunilor și sensibilității copiilor și mai ales să le dezvolte interesele și capacitățile creatoare.

În prima parte a lucrării, autorul realizează o prezentare generală, remarcabilă, a pionieriei, insistînd asupra relației dialectice existente între activitatea școlară și cea extrașcolară-pionierească. Aici sînt prezentate, de asemenea, preocupările moderne privind optimizarea activităților extradidactice din gîndirea pedagogică, precum și din cadrul organizațiilor de copii și tineret, realizîndu-se în chip sintetic o adevărată lucrare de istorie a pedagogiei activităților extrașcolare.

Partea centrală a cărții este rezervată prezentării cercetării științifice vizînd dezvoltarea inițiativei creatoare în perimetrul activităților pionierești, cercetare eșalonată pe 4 ani, pe un lot experimental impresionant din punct de vedere numeric și cu grad de reprezentativitate pentru pionierie : aproape 5 000 de subiecți — pionieri ,comandanți, instructori de unități, activiști al consiliilor pionierești, viitori comandanți-instructori etc.

Scopul și sarcinile cercetării sînt de strictă actualitate și se subscriu fructuos pe linia indicațiilor de partid privind dezvoltarea și perfecționarea personalității comuniste. Declanșarea în proporție de masă a spiritului de inițiativă — a inițiativei creatoare — este una din coordonatele majore ale desfășurării eficace a educației comuniste, moral-civice, a tineretului patriei noastre. Această componentă se corelează direct cu alte trăsături de bază ale personalității (originalitate, spirit întreprinzător, curiozitate științifică, dorință și capacitate de explorare, căutarea și descrierea noului etc.), respingînd vehement conformismul, pasivitatea, desfășurarea unei activități de rutină.

Procedînd la examinarea accepțiunilor în care este prezentat termenul de inițiativă în diferite lucrări de specialitate (de pedagogie și limbă), majoritatea dicționare (din țară și din străinătate), autorul realizează definirea științifică a termenului nu atît prin reținerea a tot ce este valoros în prezentările anterioare, cît prin raportarea problemei în discuție la realitățile moral-politice-spirituale contemporane din patria noastră, la esența activității și libertății umane. Autorul are în vedere numai acele manifestări ale acestei atitudini care concură la modelarea personalității în spiritul idealurilor socialiste și comuniste.

* Patița Silvestru, *Inițiativa copilului în activitatea pionierească*, Editura didactică și pedagogică, București, 1975.

Punerea în evidență a modalităților de manifestare a inițiativei pionierilor, pentru a se ajunge la depistarea căilor de stimulare a acestei trăsături, în vederea dezvoltării optime și nuanțate a personalității copiilor, este realizată prin cuprinderea în cercetare a unei problematici complexe, care angajează aspecte de bază ale activității pionierești : procesul de alegere a liderilor, al proiectării, programării și desfășurării activității în organizație, activitățile din cercurile pionierești, din taberele turistice, democrația pionierească, sistemul acordării distincțiilor pionierești. Fiecare din cele cinci investigații beneficiază de concluzii generale, care constituie pentru cei care muncesc cu pionierii o bază certă pentru optimizarea activității pionierești, nu numai sub aspectul dezvoltării inițiativei creatoare, ci și al altor factori implicați în cercetare (atitudinea față de muncă, mobile motivaționale ale activității pionierești, afectivitatea, voința etc.).

Subliniem, de asemenea, meritul lucrării pe linia preocupărilor de generalizare teoretică care se soldează cu elaborarea unor metode (a consultării copilului, entuziasmării, exersării etc.) și principii specifice activității pionierești (principiul caracterului opțional al activității extradidactice, al îmbinării conducerii de către adulți cu autoconducerea pionierească, principiul atractivității ș.a.).

Stabilind cerințele unei pregătiri și perfecționări cît mai eficiente a animatorilor, lucrarea pledează pentru inițierea comandanților-instructori încă de pe băncile școlii, astfel încît posibilitățile latente ale acestora (cunoștințe, sentimente și atitudini superioare) să suporte un transfer necesar și eficient asupra elevilor. Se subliniază, de aceea, necesitatea organizării unei practici pedagogice extradidactice, indicîndu-se în această direcție cîteva categorii de activități menite a constitui premisele unei programe de perspectivă în acest domeniu.

Izvorită dintr-o cercetare cu caracter operațional prin excelență, cu o pronunțată finalitate social-politică, lucrarea reprezintă o achiziție de seamă în rîndul lucrărilor de pedagogie, anunțîndu-se pentru toți cei care lucrează cu pionierii ca o lucrare în măsură să-i inițieze din punct de vedere metodic în desfășurarea întregii lor activități extradidactice pionierești, activitate care — consideră autorul — trebuie să fie înțeleasă ca complementară și compensatorie în raport cu școala.

LĂCRĂMIOARA CIUNTU

BAZELE PERSONALISTICII SOCIALISTE *

Profesorul Emil Livečka de la catedra de andragogie a Universității Caroline din Praga fundamentează știința personalisticii drept o știință care integrează cunoștințele și principiile elaborate (relativ independent) de mai multe științe sociale, cu scopul de a dezvolta cunoașterea și acțiunea în domeniul personalității umane, ținînd seama de teoria generală a științei, conducerii și organizării în societatea socialistă. Spre deosebire de unele științe similare, apărute și dezvoltate în alte formațiuni sociale, ca de pildă personologia, personalistica socialistă are și va trebui să aibă și în viitor un pronunțat caracter de clasă. Ea se aplică în primul rînd în conducerea și organizarea personalului din întreprinderile industriale.

Personalistica înarmează conducerea unităților socialiste cu un sistem de concepte corespunzătoare revoluției științei și tehnicii contemporane în domenii ca cibernetica, relațiile umane, sfera metodelor și tehnicilor și a stilului de conducere a oamenilor, accentuînd rolul colectivelor socialiste în activizarea celor ce muncesc. „Organizarea științifică a activității socialiste constituie o cerință fundamentală a activității de conducere și în mod deosebit a conducerii oamenilor", arată autorul.

Cele șase capitole principale ale cărții analizează teme ca : sistemul de muncă cu oamenii și conducerea lor ; conducerea și organizarea colectivelor socialiste ; selecția și îndrumarea (integrarea) oamenilor în muncă ; educația socialistă a oamenilor ; motivațiile muncitorilor ; calitatea muncii de control ș.a.

Bogăția materialului ne face să ne oprim numai la unele probleme. Pe drept cuvînt, Livečka pune în lumină faptul că nu orice grup uman, tehnologic structurat, este și un colectiv socialist. Numai un efort conștient și organizat al membrilor grupurilor de muncă poate realiza o transformare calitativă, esențială, care să le confere atributul de colective socialiste.

Deosebit de eficiente sînt paginile în care se analizează fazele încadrării și integrării reale a muncitorului într-o unitate de producție. Aici intervin metodele moderne de informare și testare care trebuie să asigure cunoașterea, orientarea, soluționarea și integrarea omului potrivit la locul potrivit, proces de conexiune inversă între colectiv — persoană, instituție — personal. În fața conducerii socialiste a unităților stau trei grupe de cerințe: politico-ideologice, profesionale și morale, ceea ce trebuie să se traducă printr-un sistem unitar de realizare a obiectivelor în mod orientat, planificat și controlat.

Lucrarea profesorului Livečka se remarcă prin temeinică documentare științifică, claritate și bună organizare a materialului. Aceste calități sînt susținute de o puternică armătură teoretică, scoțînd în relief cerințele societății socialiste cehoslovace. Considerăm că studiul merită să fie cunoscut și discutat și la noi în țară, datorită valorii sale practic-aplicative.

LEON ȚOPA
ARISTIDE DELEANU

* Dr. doc. Emil Livečka, *Základy socialistickej personalistiky*, Praga, Vydavatelistvo a vakladatelstvo ROH, Bratislava, 1973, 296, p.

TRATAT DE ȘTIINȚE PEDAGOGICE *

La Paris, a apărut „Tratatul de științe pedagogice" în 6 volume sub direcția cunoscuților și prestigioșilor specialiști Maurice Debesse și Gaston Mialaret : 1. Introducere ; 2. Istoria pedagogiei ; 3. Pedagogia comparată ; 4. Psihologia educației ; 5. Psihologia pedagogică ; 6. Aspectele sociale ale educației.

* *Traité des sciences pédagogiques*, PUF, Paris, 1974, vol. 5, 386 p.

Elaborat de un colectiv de cunoscuți specialiști, tratatul se impune în literatura pedagogică printr-o vastitate de probleme pe care le analizează și le argumentează, prin ținuta sa științifică (bibliografie la fiecare capitol, index onomastic, index analitic), precum și prin claritatea, precizîunea și motivarea argumentată cu care este tratată fiecare problemă.

Volumul 5 al *Tratatului* — intitulat *Psychologie pédagogique* — completează volumul anterior și anunță pe cel următor. Este deschis de un „avant — propos" elaborat de G. Mialaret, care îl recomandă ca un deschizător de probleme într-o „teorie generală a pedagogiei", care să „permită inovații și cercetări științifice". Prima parte — *Psihologia vîrstelor și a cîtorva situații pedagogice* — este divizată în în 3 capitole. Primul capitol, *Intrarea în școală*, elaborat tot de G. Mialaret, se ocupă de: a) mediul în care trăiește copilul (*argumentînd necesitatea de a crea dorințe și interese pentru viața intelectuală a școlii spre a ușura adaptarea copilului din mediul familial în mediul școlar*) ; b) copilul (*punînd problema maturității școlare și a necesității cunoașterii evoluției caracteristicilor specifice etapelor anterioare ; c*) mediul școlar, definind educația în diferite concepții și menționînd și cîteva tipuri de educatori.

Cap. 2 — *Schimbările nivelului (Les changements de niveau)* elaborat de J. Drévillon, subliniază necesitatea ca în trecerea de la un ciclu școlar la altul să se aibă în vedere satisfacerea cerințelor cantitative, calitative și formative ținînd seama și de criteriile psihologice, sociologice și economice în funcție de mediul din care provin copii.

Cap. 3 — consacrat *Educației integrale* — are ca autori pe André Wery și Jean Vial. Sînt subliniate caracteristicile educației epocii noastre de a se extinde și în afara școlii, devenind integrală și permanentă. Psihologia pedagogică distinge educația *fundamentală* (dată de școală și de familie) de educațiile specializate (învățămînt tehnic, educația celor din mediul rural, promovarea socială) și educația continuă (educație generală și populară, educație permanentă).

Partea a II-a — Psihologia metodelor și tehnicilor — cuprinde de asemenea 3 capitole. Primul capitol — *Psihopedagogia claselor noi*, de Lucien Lefévre, tratînd practica acestor clase, prezintă observarea psihologică a copilului, dinamica clasei, tehnici și mijloace, referindu-se cu prioritatea la activitatea individuală în grupe și în echipe, la materialul și ustensilele didactice. Capitolul următor, *Mijloacele audio-vizuale*, de Gaston Mialaret, dezbate cîteva din problemele psihologice puse de tehnicile specifice ale mijloacelor a.v. în serviciul „pedagogiei tradiționale", precum și cîteva probleme noi.

Partea a III-a se ocupă de *Psihologia disciplinelor școlare*. După o introducere elaborată de M. Debesse sînt tratate pe rînd Educația corporală și motricitatea de Claude Pujade — Renaud (Psihomotricitatea și sociomotricitatea, activitățile motrice și învățămîntul școlar). În *Învățămîntul limbii franceze*, elaborat de Jacques Wittwer, sînt dezbătute problemele privind Condițiile obiective ale stabilirii unei psiho-pedagogii a învățămîntului limbii materne (problemele psihologice, psiholingvistice, lingvistice și sociolingvistice). *Învățămîntul matematicilor* este dezbătut de G. Mialaret, tratînd situația matematicilor, construirea matematicilor și activitatea copiilor. *Psihopedagogia științelor naturii* (fizica, chimia, biologie, geografie fizică, astronomie) este tratată de Lucien Leboutet, analizînd aspectele psihologice și aplicațiile lor pedagogice.

Elaborat de Maurice Debosse, capitolul *Creativitatea și activitățile expresiei* prezintă mai întîi cercetări valoroase asupra creativității, apoi menționează domeniile creativității infantile (pictură, muzică, compoziție literatură) și încheie cu problema creativității pusă educatorilor.

Cea de a IV-a parte a lucrării tratează Serviciile perișcolare.

Ultimul capitol este de asemenea de o deosebită utilitate, fiind destinat dezbaterii problemei *Laboratorului pedagogic* și semnat de Jean Guglielmi.

Veninid să întregească seria volumelor Tratatului de științe pedagogice, volumul V este de o deosebită valoare, cuprinzînd toate problemele învățămîntului, dezbătute de cele mai însemnate și cunoscute personalități din domeniul psihopedagogiei franceze.

GEORGETA MUNTEANU

BREVIAR

EXPOZIȚIA „MERIDIANELE PRIETENIEI U.N.I.C.E.F."

Sub înaltul patronaj al președintelui Republicii Socialiste România, tovarășul Nicolae Ceaușescu, s-au desfășurat la București lucrările celei de-a XXI-a Conferințe europene a comitetelor naționale ale Fondului Națiunilor Unite pentru copii — U.N.I.C.E.F. Au participat, alături de delegațiile organizațiilor U.N.I.C.E.F. din țările europene, reprezentanți ai unor comitete din țări situate pe alte continente, precum și ai unor birouri regionale ale U.N.I.C.E.F. La festivitatea de deschidere a fost prezent Sayed Abbas Chedid, directorul Centrului de informare al O.N.U. la București.

Lucrările conferinței au fost deschise de președinta Comitetului național pentru U.N.I.C.E.F. al R. F. Germania, Etta Walderssee, care a subliniat că, luînd în discuție probleme ale activității de pînă acum în domeniul ocrotirii copilului, participanții la cea de-a XXI-a Conferință de la București au posibilitatea să contribuie efectiv la elaborarea și la aplicarea unui amplu program de măsuri și acțiuni avînd ca scop ocrotirea, creșterea și educarea tinerei generații. Virgiliu Radulian, președintele Comitetului național român pentru U.N.I.C.E.F., șeful delegației române la conferință, a fost ales președinte al celei de-a XXI-a conferințe.

Pe ordinea de zi a acestei importante reuniuni internaționale a fost înscrisă, la propunerea țării noastre, problema intensificării activității U.N.I.C.E.F. și a comitetelor sale naționale în domeniul educării copiilor și a tinerei generații în spiritul idealurilor de pace, prietenie și apropiere între popoare.

În încheierea lucrărilor, Conferința europeană U.N.I.C.E.F. a adresat un mesaj de salut Conferinței mondiale a Anului Internațional al Femeii, ale cărei lucrări au avut loc în Mexic.

Odată cu deschiderea lucrărilor Conferinței europene U.N.I.C.E.F., la Muzeul Simu din Capitală a avut loc vernisajul expoziției „Meri-

dianele prieteniei U.N.I.C.E.F.", care a reunit 126 de desene aparținînd copiilor din România, R. F. Germania, Polonia și Spania. Au participat copii între 5 și 14 ani. Muzeul Simu a găzduit o adevărată feerie de lumină și culori, mesaje de prietenie și solidaritate cu toți copiii lumii. România a participat cu 72 desene, remarcabile prin tematică, compoziție și culoare.

VICTORIA POPIVICI

SESIUNE CONSACRATĂ ATELIERELOR ȘCOLARE

La 23 iunie a. c. a avut loc la Alexandria, județul Teleorman, sesiunea științifică cu tema „Atelierul-școală", laborator al muncii productive în scopul autodotării și modernizării învățămîntului", organizată de Institutul de științe pedagogice în colaborare cu Inspectoratul școlar al județului Teleorman. În cuvîntul de deschidere, tovarășul *Gh. Olteanu*, secretar al Comitetului județean P.C.R., a prezentat un tablou al realizărilor obținute în acest județ în perioada 1971—1974, reliefînd rezultatele atelierelor-școală în direcția dotării, mai bunei organizări a muncii, a îmbunătățirii conținutului activității acestora. Vorbitorul a subliniat colaborarea fructuoasă dintre Institutul de științe pedagogice și Inspectoratul școlar al județului Teleorman, în cadrul cercetărilor ce se efectuează în comun și a indicat unele direcții de sporire a eficienței activității atelierelor-școală.

Prof. *Fernand Chirea*, inspector școlar general, a spus, printre altele, că încă din 1971 a existat preocuparea ca în cadrul atelierelor școlare să se realizeze materiale didactice moderne tot mai eficiente. Pentru viitor — a menționat tovarășul Chirea — vor organiza o astfel de producție, încît să se realizeze în atelierele-școală repere de reală valoare didactică, de la producția de unicate, la producția de serie mică și mijlocie, pentru a se asigura pe plan județean o parte din mobilierul școlar și material didactic ; în anul școlar viitor vor lărgi și perocuparea de a specializa unele ateliere pe producția unor repere de uz didactic, profilarea atelierului interșcolar din Turnu Măgurele pe producția de material didactic.

Din partea conducerii Institutului de științe pedagogice, prof. *Emilia Constantinescu* a scos în evidență faptul că optica nouă privind activitatea în atelierul-școală, reflectată în realizările școlilor din județul Teleorman, transformarea acestuia într-un laborator al muncii productive în scopul autodotării și modernizării învățămîntului, vădesc o orientare de largă respirație, care vizează trecerea efectivă la înfăptuirea unor sarcini de bază cuprinse în documentele de partid. Această modalitate de a concepe activitatea atelierului-școală are implicații adînci asupra întregii cercetări, comportînd elucidarea unor probleme legate atît de obiectivele instructiv-educative, cît și de conținutul învățămîntului, tehnologia didactică, organizarea activității școlare etc. și necesită o strînsă colaborare cu factorii care se ocupa de proiectarea materialului didactic.

În continuare au fost prezentate comunicările : „Realizările școlilor din județul Teleorman în direcția modernizării învățămîntului prin autodotare", de către prof. *Fernand Chirea* și „Activitatea Întreprinderii *Didactica* din București în scopul producerii de mijloace moderne de învățămînt", de ing. *Traian Grădescu*, directorul Întreprinderii *Didactica*.

Au luat cuvîntul în cadrul discuțiilor, ing. *Nicolae Dinu*, de la Inspectoratul școlar al municipiului București, ing. *Ion Dumitrescu*, din partea Oficiului central pentru mijloace de învățămînt al M.E.I., ing. *Mircea Vlăduț*, de la Ministerul Educației și Învățămîntului, care a precizat că producția atelierelor școlare constituie o importantă sursă de autodotare și că este necesar ca fiecare școală să aibă o bază proprie de practică, pe care să o exploateze zilnic, fără goluri de program ; prof. *Iulian Buzu*, de la Liceul real-umanist nr. 1 din Roșiorii de Vede, care s-a referit la colaborarea sa cu Institutul de științe pedagogice în depistarea elevilor creativi și inventivi și în organizarea la Turnu Măgurele a primei „tabere de creație tehnică" cu un grup de 50 de elevi, pe timp de două săptămîni, avînd ca preocupare producerea unor mijloace moderne de învățare ; *Constantin Motoc* directorul Liceului industrial de chimie din Turnu Măgurele, dr. *Al. Gheorghiu*, șef de sector la Institutul de științe pedagogice și conf. univ. dr. *Dumitru Muster*, de la I.C.P.P.D. București — care, printre altele, atrăgea atenția ca în pregătirea elevilor pentru muncă să nu se piardă din vedere obiectivele educaționale.

Sintetizînd discuțiile purtate, prof. dr. *Petre Bărbulescu*, de la Institutul de științe pedagogice, a subliniat necesitatea supunerii unei analize științifice temeinice a rezultatelor obținute în județul Teleorman, în domeniul activității tehnico-productive a elevilor, în vederea elaborării unor concluzii valabile pentru activitatea atelierelor școlare și din alte județe ; a scos în evidență puterea de creație și invenție a elevilor și cadrelor didactice, necesitatea unei îndrumări științifice de specialitate și lărgirii experimentelor în domeniul activității tehnico-productive, mai ales în direcția modernizării învățămîntului prin autodotare. În continuare, s-a referit la tabăra școlară de creație tehnică, unde 50 de elevi de la liceele din Alexandria, Roșiorii de Vede, Turnu Măgurele, depistați în cadrul cercetărilor efectuate de specialiști ai Institutului de științe pedagogice, au realizat unele produse de o reală valoare.

Participanții la sesiunea științifică au vizitat, apoi, expoziția „Realizările Întreprinderii *Didactica* și ale școlilor din județul Teleorman în direcția dotării învățămîntului cu mijloace moderne de instruire". Prin caracterul ei de permanență, expoziția va deveni un centru metodic pentru elevi și profesori, menit să ajute și să îndrumeze preocupările școlii teleormănene în direcția autodotării.

DINCA SOARE

BIBLIOTECA „ASTRA"
SIBIU

ÎNTÎLNIRE DE LUCRU CU TEMA :

„Conținutul și metodica activităților de învățare a limbii române în perioada de început a demutizării"

În luna iunie 1975, a avut loc la Satu Mare o întîlnire de lucru cu tema de mai sus, organizată de Ministerul Educației și Învățămîntului, Inspectoratul școlar al județului Satu Mare și Casa corpului didactic din Satu Mare, în colaborare cu Institutul de științe pedagogice.

Acțiunea s-a bucurat de o atenție deosebită din partea organelor locale de partid, la ea participînd primul secretar al Comitetului de partid municipal Satu Mare — Iosif Tincu — care a deschis lucrările activiști de partid, cadre universitare, profesori din școlile pentru surzi din mai multe orașe ale țării.

Comunicările prezentate s-au ridicat la un înalt nivel prin actualitatea problemelor abordate, prin strînsa lor legătură cu practica școlară și prin modul de prezentare. Dintre acestea amintim : „Cercetarea pedagogică și dezvoltarea învățămîntului" (conf. univ. dr. Iulian Nica, directorul științific al Institutului de *științe pedagogice*) „*Direcțiile perfecționării procesului* de recuperare a copiilor cu deficiențe" (prof. Alexandru Caraman, inspector pentru învățămîntul special în M.E.Î.) „Recuperarea prin învățare la handicapați" (prof. univ. dr. C. Pufan de la Universitatea din București). „Perspective în cercetarea domeniului psihopedagogiei speciale" (prof. Lucia Caraman — cercetător științific principal, inițiatoarea acestei întîlniri), „Criterii generale de *elaborare a manualelor pentru deficienții* auditivi" (prof. A. Tafian, coordonatorul colectivului „Școlii speciale" din E.D.P.). „Considerații asupra actualului manual de limbă română pentru clasa I a școlilor de surzi — Abecedarul și caietele anexă — (prof. Barbu Florin, cercetător științific). Menționăm, de asemenea, aportul adus la reușita acestei manifestări științifice de către profesorii Școlii pentru surzi din Satu Mare (Ioana și Petre Negruț, Nina Dragoș, Florica Roman, Viorica Nici, Radu Maximilian, Olivia Cojocaru, Valeria Bichiș, Otto Gross, Gh. Marian, Aurel Miron, Nicolae Lăudat ș.a.), din Cluj-Napoca (Emil Lipovan, Viorica Alba, Ana Bărbosu, M. Rusu, E. Marin) și Vicovul de Sus (M. Răileanu).

În afara comunicărilor au avut loc demonstrații practice cu elevii claselor experimentale din orașul gazdă și un util schimb de experiență între cadrele didactice, întîlnirea atingîndu-și scopul propus : propagarea experienței pozitive obținută în școlile experimentale din mai multe orașe ale țării prin utilizarea noilor instrumente de lucru ale elevilor surzi din prima clasă.

FLORIN BARBU

UN EVENIMENT IMPORTANT ÎN ÎNVĂȚĂMÎNTUL MATEMATIC MONDIAL

Sub auspiciile Comisiei internaționale de învățămînt matematic (C.I.E.M.), în 1976 va avea loc, în R. F. Germania, al treilea congres internațional de învățămînt matematic.

Primele două ediții ale acestei manifestări (1969 — Lyon, 1972 — Exeter) au scos în evidență faptul că încercările de a soluționa problemele puse de proiectarea și practicarea învățămîntului matematic tind să se contureze într-un domeniu distinct de preocupări în cîmpul științelor pedagogice : pedagogia matematicii. Cele două manifestări au creat posibilitatea prezentării și confruntării diverselor puncte de vedere din care poate fi privită predarea matematicii în școală. Aria problematicii atinse de conferințe și comunicări este extrem de vastă. Categoriile de probleme puse în discuție au fost : obiectivele instruirii matematice, direcțiile modernizării programelor școlare, posibilități de organizare a instruirii, necesitatea unor cercetări de didactică a matematicii ale căror ipoteze — deduse dintr-o teorie psihologică a învățării matematicii — să fie verificate experimental, nu numai speculativ, formarea profesorilor de matematică, rapoarte privind unele cercetări experimentale asupra predării matematicii.

Congresul din 1976 va avea loc între 16—21 august la Kalsruhe, sub președinția profesorului H. G. Steiner (R.F.G.). Vor participa ca invitați o serie de personalități ale matematicii contemporane, cu preocupări în domeniul învățămîntului.

Temele planificate pentru ședințele plenare se referă la toate nivelele educației matematice, vizînd probleme de tehnologie didactică a matematicii, ca analiza critică a elaborării programelor școlare, metode de evaluare, scopurile generale ale predării, cercetării asupra învățării matematicii, rolul algoritmilor și calculatoarelor în predare.

DAN MIHALCA

ERATĂ

În numărul 7 al revistei noastre, pagina 62, în rîndurile 20 și 22 (coloana I) cuvintele „cadrelor" și respectiv „cadrele" se vor citi „catedrelor" și „catedrele".

Revista de pedagogie

ORGAN AL INSTITUTULUI DE ȘTIINȚE PEDAGOGICE

INFORMĂM CADRELE DIDACTICE CĂ-ȘI POT ASIGURA COLECȚIA REVISTEI DE PEDAGOGIE PRIN ABONAMENTE ANUALE SAU PE ȘASE LUNI, FOLOSINDU-SE DE SERVICIILE FACTORILOR POȘTALI ȘI OFICIILE POȘTALE. PREȚUL UNUI ABONAMENT ANUAL ESTE DE LEI 60.

Redacția : București,
str. Sfinții Apostoli nr. 14,
sectorul 6, telefon 15.85.74

Lei 5

Învățători și profesori !

În curînd va apărea culegerea metodică „Perfecționarea cadrelor didactice și învățămîntul modern", editată de „Revista de pedagogie", care va cuprinde articole și studii ce vizează principalele direcții de perfecționare și autoperfecționare a cadrelor didactice, — creșterea măiestriei lor pedagogice — cerințe majore pentru realizarea unui învățămînt corespunzător exigențelor actuale ale școlii.

Materialele împărtășesc din experiența valoroasă a unor profesori, directori de școli, inspectori, pe linia experimentării și valorificării celor mai eficiente metode, procedee de perfecționare individuală și colectivă.

Prin tematica sa diversă, culegerea metodică vine în sprijinul tuturor cadrelor didactice și va putea fi procurată prin chioșcurile de difuzare a presei.

În atenția colaboratorilor !

Articolele pentru publicare trebuie să fie dactilografiate la două rînduri și trimise redacției în primul și al doilea exemplar, avînd un volum de maximum 8 pagini, iar prezentările de cărți 3 pagini. Nu se primesc articole care au fost trimise altor reviste, deja publicate, sau care nu se încadrează în profilul publicației noastre. Pe prima pagină se vor da următoarele date : titlul articolului, numele și prenumele autorului, funcția didactică, denumirea instituției la care funcționează, precum și adresa locuinței.

Redacția răspunde autorilor în interval de 30—40 zile. Articolele nepublicabile nu se restituie.

Tiparul executat sub cd. 1035 la I. P. Filaret, str. Fabrica de Chibrituri nr. 9—11, București
Republica Socialistă România

I 4077

revista de pedagogie

ANUL XXIV

10

OCTOMBRIE

1975

INSTITUTUL
DE
ȘTIINȚE PEDAGOGICE

- IUL. 2005

SOMMAIRE

Steliana Năstăsescu-Cruceru, Des exigences augmentées pour la promotion de l'esprit révolutionnaire dans l'enseignement • **Ion Drăgan,** L'unité dialectique entre l'intérêt cognitif et le processus d'enseignement • **Ion Dumitrescu,** Repères pour une réévaluation de la fonctionnalité de l'activité méthodique dans les écoles • **Ion Străchinaru,** Le concept de milieu éducatif dans la perspective de la condition humaine • **Cornelia Gheţie et Tiberiu Gheţie,** Modèles de certaines stratégies de démonstration dans l'enseignement mathématique • **S. Triteanu et C. Marian,** La révision des connaissances de chimie par l'intermède des travaux de laboratoire • **Dumitru Ozunu,** La relation entre l'évaluation et l'autoévaluation pour l'établissement du niveau de développement des aptitudes techniques • **Paraschiva T. Marius,** Procédées et réalisations dans l'enseignement de l'histoire dans la classe de IV-ème • **Valeria Drăgoiu et Teodor Drăgoiu,** La télévision scolaire intégrée dans les classes primaires • **Aurelia Ghinescu,** L'emploi des symboles dans l'enseignement de certaines notions grammaticales dans la première classe • **Iulian Săuca,** L'intégration de l'école à la production. (De l'expérience du département de Sălaj). • **Ioan Brădeanu,** Méthodes d'instruction pratique des élèves-tisserands • **Emil Bâldescu,** Le perfectionnement professionnel par les cercles pédagogiques • **G. Bunescu, A. M. Ichim, Alex. Darie, I. Verdeş,** Notes caractéristiques du concept d'éducation permanente dans la R. S. de Roumanie • **G. Văideanu et I. Orghidan,** Directions de la technologie de la pédagogie roumaine contemporaine.

CONTENTS

Steliana Năstăsescu-Cruceru, Increased Requirements for the Promotion of Revolutionary Attitude in Education • **Ion Drăgan,** Dialectic Unity Between the Cognitive Interest and the Process of Education • **Ion Dumitrescu,** Landmarks for a Reevaluation of the Function of Methodological Activity in Schools • **Ion Străchinaru,** The Concept of Educational Environment in the Perspective of Human Condition • **Cornelia Gheţie** and **Tiberiu Gheţie,** Paterns of Demonstration Strategies in Teaching Mathematics • **S. Triteanu** and **C. Marian,** The Revision of Knowledge of Chemistry by Laboratory Works • **Dumitru Ozunu,** The Relation between Evaluation and Selfevaluation in Determining the Level of the Development of the Technical Aptitude • **Paraschiva T. Marius,** Procedures and achievements in teaching history to the 4th Grade • **Valeria Drăgoiu** and **Teodor Drăgoiu,** Integrated School Television in Primary Grades • **Aurelia Ghinescu,** The Use of Symbols in Teaching Some Grammatical Notions in the ist Grade • **Iulian Săuca,** The Integration of School with Production (from the experience of Sălaj County) • **Ioan Brădeanu,** Methods of Practical Training of the Weaver-Pupils • **E. Bâldescu,** Professional Improvement by Pedagogical Circles • **G. Bunescu, A. M. Ichim, Alex. Darie, I. Verdeş,** Characteristic Features of the Concept of Lifelong Education in Romania • **G. Văideanu** and **I. Orghidan,** Directions of the Romanian Contemporary Educational Technology•

CONSILIUL DE CONDUCERE AL REVISTEI DE PEDAGOGIE

Prof. NICOLAE ANDREI, prof. univ. dr. NICOLAE APOSTOLESCU, prof. univ. dr. docent ŞTEFAN BÂRSĂNESCU, prof. univ. dr. VASILE BUNESCU, conf. univ. dr. IOAN CERGHIT, învăţ. PARASCHIVA CIULIANU, prof. univ. dr. docent ANATOLIE CHIRCEV, prof. EMILIA CONSTANTINESCU, prof. univ. dr. ANDREI DANCSULY, prof. dr. EMILIAN DIMITRIU, prof. VALENTINA FILIPESCU, lector univ. dr. ALEXANDRU GĂVENEA, prof. univ. dr. docent ANGHEL MANOLACHE, prof. GEORGE NESTOR, conf. univ. dr. IULIAN NICA, prof. univ. dr. TRAIAN POP, lector univ. dr. EMIL PĂUN, prof. dr. VASILE POPEANGĂ, conf. univ. dr. ION GH. STANCIU, prof. MARIA STĂNESCU, prof. univ. dr. docent STANCIU STOIAN, prof. univ. dr. DUMITRU SALADE, lector univ. ELENA SOMEŞAN, prof. univ. dr. docent DIMITRIE TODORAN, prof. dr. ANTON VASILESCU (redactor şef).

COLECTIVUL DE REDACŢIE :

prof. MEDEEA BUNESCU, prof. SILVIA DIMA, prof. FLORICA POPESCU, prof. DINCA SOARE, prof. CONSTANŢA SORIK.

T 4077

BIBLIOTECA „ASTRA"
SIBIU

REVISTA DE PEDAGOGIE

ORGAN AL INSTITUTULUI DE ȘTIINȚE PEDAGOGICE

ANUL XXIV Nr. 10 OCTOMBRIE 1975

CUPRINSUL

Steliana Năstăsescu-Cruceru — Exigențe sporite pentru promovarea spiritului revoluționar în învățămînt 3

Ion Drăgan — Unitatea dialectică dintre interesul cognitiv și procesul de învățămînt 6

Ion Dumitrescu — Repere pentru o reevaluare a funcționalității activității metodice în școli 11

Ion Străchinaru — Conceptul de mediu edicativ în perspectiva condiției umane 17

PERFECȚIONAREA TEHNOLOGIEI DIDACTICE

Cornelia Gheție și Tiberiu Gheție — Modele ale unor strategii de demonstrație în învățămîntul matematic 21

S. Triteanu și C. Marian — Recapitularea cunoștințelor de chimie prin lucrări de laborator 25

Dumitru Ozunu — Relația dintre evaluare și autoevaluare în stabilirea nivelului de dezvoltare a aptitudinilor tehnice 30

ÎNVĂȚĂMÎNTUL ÎN CLASELE I—IV

Paraschiva T. Marius — Procedee și realizări în predarea istoriei la clasa a IV-a 35

Valeria Drăgoiu și Teodor Drăgoiu — Televiziunea școlară integrată la clasele primare 39

Aurelia Ghinescu — Utilizarea simbolurilor în predarea unor noțiuni gramaticale la clasa I. 43

IANUARIE 2022

22920

PREGĂTIREA TEHNICĂ PRODUCTIVĂ A ELEVILOR

Iulian Săuca — Integrarea şcolii cu producţia (Din experienţa judeţului Sălaj) 47

Ioan Brădeanu — Metode de instruire practică a elevilor ţesători 50

PUNCTE DE VEDERE

Emil Bâldescu — Perfecţionarea profesională prin cercurile pedagogice 52

G. Bunescu, Al. Darie, A. M. Ichim, I. Verdeş — Note caracteristice ale conceptului de educaţie permanentă în R. S. România 56

ISTORIA ŞCOLII ŞI GÎNDIRII PEDAGOGICE

G. Văideanu şi I. Orghidan — Direcţii ale tehnologiei pedagogice româneşti contemporane 59

ЖУРНАЛ ПО ПЕДАГОГИКЕ Нр. 10/1975 г.

— Содержание —

СТЕЛИЯНА НЭСТЭСЕСКУ КРУЧЕРУ, Повышенные требовательности для продвижения революционного духа в образовании ● ИОН ДРЭГАН, Диалектическое единство между познавательным интересом и процессом образования ● ИОН ДУМИТРЕСКУ, Реперы для переоценивания функциональчости методической деятельности в школах ● ИОН СТРЭКИНАРУ, Понятие воспитательной среды в перспективе гуманного условия ● К. ГЕЦИЕ и Т.ГЕЦИЕ, Образцы некоторых стратегий демонстрации в математическом обучении ● С. ТРИТЯНУ и К. МАРИАН, Повторение знаний по химии посредством лабораторных работ ● Д. ОЗУНУ, Отношение между оцениванием и самооцениванием в установлении уровня развития технических способностей ● П. МАРИУС, Модальности и осуществления в преподавании истории в IV-ом классе ● В. ДРЭГОЮ и Т. ДРЭГОЮ, Школьное телевидение в начальных классах ● Д. ГИНЕСКУ, Использование символов в преподавании грамматических понятий в первом классе ● И. СЭУКА, Интеграция школы с производством ● И. БРЭДЯНУ, Методы практической инструкции учеников ● Е. БЫЛДЕСКУ, Профессиональное усовершенствование в педагогических кружках ● Г. БУНЕСКУ, А.М. ИКИМ, А. ДАРИЕ, И. ВЕРДЕШ, Характерные черты понятия постоянного воспитания в Румынии ● Г. ВЭЙДЯНУ и И. ОРГИДАН, Направления современной Румынской педагогической технологии.

EXIGENȚE SPORITE PENTRU PROMOVAREA SPIRITULUI REVOLUȚIONAR ÎN ÎNVĂȚĂMÎNT

Conf. univ. dr. STELIANA NĂSTĂSESCU-CRUCERU

Deschiderea noului an școlar 1975—1976 s-a bucurat și de această dată de o atenție deosebită din partea conducerii superioare de partid și de stat. La adunarea populară de la Craiova, care a avut loc cu acest prilej, tovarășul Nicolae Ceaușescu a adresat corpului didactic de toate gradele, întregului tineret din țara noastră o înflăcărată chemare, cu un puternic conținut mobilizator, în vederea revoluționării și perfecționării continue a școlii românești.

Cuvinte de înaltă prețuire adresate școlii de către secretarul general al partidului și la acest început de an, trezesc în conștiința tuturor slujitorilor învățămîntului cele mai adînci și responsabile reflecții asupra muncii pe care urmează să o desfășoare, constituie pentru noi toți cel mai puternic și mobilizator îndemn în vederea obținerii unor succese care să răspundă cerințelor actuale și de perspectivă ale societății noastre și care să îndreptățească grija și dragostea pe care partidul nostru, secretarul său general le manifestă permanent față de școala românească, de tineretul patriei noastre.

Reliefînd măsurile ce trebuie luate în vederea îndeplinirii sarcinilor stabilite de Congresul al XI-lea al partidului, subliniind eforturile pe care le depune întregul nostru popor pentru a edifica „o societate a muncii și a creației", tovarășul Nicolae Ceaușescu stabilește totodată rolul ce-i revine școlii în acest proces și-i trasează un amplu program de educație comunistă, pentru realizarea căruia este necesară cea mai deplină angajare din partea întregului corp profesoral și a masei de elevi și studenți. Școala este chemată ca, prin activitatea ce o va desfășura în anul pe care l-a început, în lumina principiilor stabilite de conducerea partidului, să marcheze o nouă treaptă în dezvoltarea ei, să aducă o contribuție sporită în procesul de făurire a societății socialiste multilateral dezvoltate.

Realizarea acestui obiectiv major al școlii impune cu necesitate manifestarea în întregul proces instructiv-educativ, a celui mai înalt spirit de exigență și autoexigență revoluționară, pentru instaurarea fermă a normelor eticii și echității, ale disciplinei socialiste. Școlii îi revine sarcina de cinste de a face „din fiecare cetățean al României socialiste un constructor entuziast al comunismului, un luptător ferm pentru progres, pentru egalitate între națiuni, un revoluționar în adevăratul sens al cuvîntului". [1]

Pentru aceasta este necesar ca întreaga activitate școlară să fie subordonată educării elevilor prin muncă și pentru muncă, cultivării respectului, pasiunii și deprinderilor de muncă, la nivelul unor cerințe și necesități intime.

Realizarea acestei cerințe implică în primul rînd perfecționarea procesului de învățămînt, stimularea tuturor elevilor la eforturi sporite pentru însușirea cunoștințelor teoretice și stăpînirea tuturor deprinderilor de muncă practică prevăzute de programa școlară, de pe o poziție activă, conștientă, plină de interes și spirit novator, începînd încă cu clasele mici.

Activitatea școlară constituie, începînd cu vîrsta de șase ani, conținutul esențial al vieții copilului. De aici, necesitatea desfășurării ei în condiții care să

[1] Nicolae Ceaușescu, *Cuvîntare la marea adunare populară din municipiul Craiova*, „Scînteia" 16 septembrie, 1975, p. 3.

evite caracterul ineficient, formal, apăsător, ceea ce poate conduce în anumite cazuri la înstrăinarea elevului de şcoală şi adeziunea lui la anumite grupuri cu preocupări negative, parazitare, antisociale.

Cunoaşterea şi înţelegerea lumii spirituale a elevului de către toţi profesorii constituie una din premisele esenţiale ale instaurării în şcoală a acelui climat socio-afectiv, de natură să asigure fiecărui copil echilibrul intim necesar, integrarea optimă în activitatea şcolară şi ca urmare prevenirea, lichidarea eşecului profesional şi implicit a rebutului uman.

În conformitate cu sarcinile recent adresate de secretarul general al partidului cadrelor didactice, de a dovedi un spirit mai exigent, mai combativ, un spirit revoluţionar împotriva a tot ceea ce este vechi, pentru a înlătura şi din domeniul învăţămîntului rutina, conservatorismul, pentru a promova spiritul nou [2] este necesar ca şcoala să extindă influenţa sa sistematică şi asupra sferei raporturilor interpersonale organizate, dar mai ales a celor neorganizate ale elevilor şi a implicaţiilor psihosociale şi morale ale acestora.

În cei peste treizeci de ani de la Eliberare, în şcoala noastră s-a instaurat un climat moral bazat pe un tip nou de disciplină şi autoritate, a cărui viabilitate a fost pe deplin confirmată de viaţă. Dar în condiţiile actuale, tocmai datorită rezultatelor deosebite obţinute în acest domeniu, aşa cum ne atrage atenţia tovarăşul Nicolae Ceauşescu, şcoala, organizaţiile de pionieri şi de tineret pot şi au datoria „să-şi facă un titlu de glorie, de cinste şi onoare din a asigura lichidarea cu desăvîrşire a oricăror manifestări negative care se mai întîlnesc ici-colo, de lipsă de exigenţă, atît la cadrele didactice, cît şi la tineri, faţă de ei înşişi şi faţă de colegii lor" [3].

Conduita elevului depinde într-o măsură considerabilă de aprecierea pe care i-o dau alţi oameni şi, în primul rînd, cei care se bucură în faţa lui de cea mai mare autoritate. De aceea, criteriile şi datele care stau la baza formulării aprecierii activităţii şcolare, ca şi modul în care este făcută aprecierea, necesită maximum de discernămînt, pentru a viza întreaga sferă şi dinamică a formării personalităţii elevilor şi nu numai rezultatele la învăţătură. În cadrul sistemului de premiere a elevilor este necesar să-şi găsească locul cuvenit şi aprecierea unor calităţi morale dovedite în împrejurări deosebite : cinste, modestie, curaj, spirit de sacrificiu, respect, rezultate remarcabile în munca productivă, obştească, de autoeducaţie etc. Acordînd atenţie deosebită celor mai variate aspecte ale vieţii şi activităţii elevilor, introducînd criterii mai complexe de apreciere individuală şi colectivă, vom cultiva în rîndul tineretului preocupări sistematice pentru autodepăşire multilaterală, nu din dorinţa meschină de a ocupa primul loc, ci din convingerea unei datorii cetăţeneşti. Elevul îşi poate însuşi adeseori cele mai bogate cunoştinţe, poate fi deosebit de informat şi în acelaşi timp poate să prezinte o gravă involuţie din punct de vedere moral. Aceeaşi observaţie se impune şi în legătură cu aprecierea activităţii obşteşti colective şi individuale. Numărul activităţilor, varietatea lor pot fi identice, dar mobilul şi motivaţia diametral opuse şi de aici eficacitatea educativă diferită.

Într-o clasă elevii învaţă, activează pentru a obţine primul loc cu orice preţ ; în alta, activitatea obştească uneşte colectivul, duce la dezvoltarea personalităţii pe fondul unor acţiuni, bucurii sau suferinţe comune. De accea, numai rezultatele statistice nu ne spun decît extrem de puţin despre eficienţa activităţii.

În unele şcoli se manifestă diferite abateri disciplinare, care merg de la întîrzieri, absenţe nemotivate, dezinteres faţă de învăţătură, pînă la dispreţ faţă de muncă în genere, dublat de un interes mare pentru lux, distracţie, viaţă uşoară. Astfel de manifestări pot avea cauze diferite, dar toate conduc spre o orientare greşită asupra vieţii, la formarea unei concepţii parazitare, antisociale.

Viaţa demonstrează că asupra formării şi dezvoltării personalităţii tineretului, a fermităţii sale morale, o influenţă covîrşitoare o are racordarea plenară şi confruntarea preocupărilor lui multiple cu realitatea, cu evenimentele şi fenomenele ei, dintre care cea mai mare parte sînt demne de admirat, altele de recon-

---

[2] Nicolae Ceauşescu, *Cuvîntare la marea adunare populară din municipiul Craiova*, „Scînteia" 16 septembrie, 1975, p. 3.
[3] Ibidem.

siderat, iar unele de condamnat și eliminat. Maturizarea și maturitatea adolescenților în asemenea condiții sînt uimitoare, angajarea lor este deplină, pentru că sînt solicitați să gîndească și să acționeze în concordanță cu posibilitățile și aspirațiile lor, pentru că sînt tratați cu încredere și respect. De aceea, este necesar să aducem în centrul muncii educative cu elevii de diferite vîrste acele probleme, care-i preocupă în mod vital și la care trebuie să găsească răspuns în primul rînd în școală și aceasta trebuie considerată ca una din modalitățile principale de a realiza în practică principiul legării școlii de viață.

Ritmul mai accelerat de creștere și dezvoltare a tinerei generații de azi o devansează cu cel puțin 2—3 ani pentru fiecare perioadă de vîrstă pe cea de acum 30 sau 40 de ani. Actuala dezvoltare economică-socială, condițiile net superioare de existență determină o dezvoltare fizică și psihică a copiilor mult mai rapidă. Dacă acestei dezvoltări nu-i corespunde o instrumentație pedagogică adecvată, evoluția unora dintre ei va avea de suferit.

Exercitarea funcției de educator, care să corespundă cerințelor actualei perioade de dezvoltare a societății românești, stabilite magistral de conducerea superioară a partidului nostru, presupune desfășurarea întregii activități instructiv-educative în conformitate cu cele mai înalte principii ale eticii pedagogice. În spiritul acestei etici pedagogice revoluționare, profesorul este chemat să acționeze astfel, încît elevul de orice vîrstă să simtă că dascălul său îi dăruiește tot ce are mai bun, că exigențele lui sînt echitabile, că aprecierile sale sînt drepte, nu conțin elemente arbitrare sau subiective.

Relațiile profesor-elevi, bazate pe principiile eticii și echității socialiste, umanizînd procesul instructiv-educativ, constituie premisa esențială a progresului școlar și cadrul unei continue exersări a tineretului în vederea trăirii unor sentimente umane esențiale : cinste, dreptate, prietenie, bunăvoință, altruism, respect față de generația adultă.

Succesul, eficiența sporită a activității desfășurate au o influență deosebită asupra cadrelor didactice care, trăind satisfacția datoriei împlinite, sînt stimulate să-și perfecționeze propria activitate, să găsească noi și noi posibilități de valorificare a potențialului intelectual și moral al tinerei generații.

Angajîndu-se într-o acțiune sistematică de perfecționare a caracterului educativ al întregului învățămînt, de autodepășire moral-cetățenească, educatorii și elevii își manifestă recunoștința profundă față de Partidul Comunist Român și față de secretarul său general, tovarășul Nicolae Ceaușescu, devotamentul lor față de cauza construirii societății socialiste multilateral dezvoltate.

„Societatea pe care o edificăm este o societate a muncii, a creației ; în ea nu își au și nu-și vor avea locul cei ce nu muncesc. Iată de ce învățămîntul trebuie să facă totul pentru a pregăti tineretul pentru muncă, pentru creație, pentru viață. Învățămîntul trebuie să facă din fiecare cetățean al României socialiste un constructor entuziast al comunismului, un luptător ferm pentru progres, pentru egalitate între națiuni, un revoluționar în adevăratul sens al cuvîntului ! Iată de ce învățămîntul nostru trebuie să fie revoluționar, să se bazeze pe concepția materialist-dialectică, pe un spirit novator în toate domeniile de activitate !“

NICOLAE CEAUȘESCU
Din cuvîntarea rostită la marea adunare populară din municipiul Craiova

---

UNITATEA DIALECTICĂ DINTRE INTERESUL COGNITIV ŞI PROCESUL DE ÎNVĂŢĂMÎNT

Conf. dr. ION DRĂGAN
Universitatea din Timişoara

Într-un studiu de dată destul de recentă, bazat pe o cercetare concretă, prof. A. Chircev atrăgea „atenţia asupra necesităţii de a dirija procesul formării şi dezvoltării continue a intereselor cognitive" [3]. În implicaţiile sale pedagogice, ideea formulată presupune şi sugerează valorificarea conţinutului procesului de învăţămînt în acest scop, prin utilizarea în predare a unor metode şi procedee adecvate, adică acelea care să stimuleze aceste interese. Atît în valorificarea conţinutului învăţămîntului, cît şi în utilizarea unor metode şi procedee adecvate acestui scop, este necesar să se aibă în vedere parametrul psihologic principal : particularităţile de vîrstă.

Procesul de învăţămînt, cînd este desfăşurat cu pricepere şi măiestrie pedagogică, contribuie la dezvoltarea intereselor copiilor, căci „la vîrsta şcolară mică se manifestă interesul pentru învăţătură şi munca şcolară" [1], bineînţeles dacă este stimulat. Ni se pare foarte sugestiv, din acest punct de vedere, un experiment organizat — deşi la alt nivel — de Berlyne (1954) cu un număr de 34 de studenţi împărţiţi în două grupe : experimentală şi de control. Studenţilor din grupa experimentală le-a fost trezită curiozitatea epistemică prin nişte întrebări speciale, pe cînd celor din grupa de control nu li s-au pus întrebări. Li s-a dat apoi, ambelor grupe, cîte o listă conţinînd întrebări despre animale nevertebrate. Studenţii din grupa experimentală, cărora li se trezise în prealabil curiozitatea, au dat răspunsuri mai bune decît cei din grupa de control, cărora nu li se stimulase. Datele cercetării au pus în evidenţă rolul deosebit al stimulării curiozităţii în dobîndirea de cunoştinţe, în activizarea memoriei şi a gîndirii. Acest lucru este valabil nu numai pentru studenţi, ci şi pentru elevi, la orice vîrstă, căci s-a dovedit experimental că „învăţarea motivată dă naştere nu numai unor achiziţii rapide şi durabile, dar şi unor cunoştinţe în care ideile sînt fructuos legate între ele în structuri coerente" [4, p. 104]. Or, curiozitatea este un motiv puternic al învăţării.

Ca întreaga dezvoltare psihică şi „dinamica intereselor şcolare străbate calea de la nediferenţiat la diferenţiat, în sensul că la început acordă un interes egal întregii munci şi apoi apare o orientare preferenţială a elevului pentru o activitate anumită (scris, socotit, lucrări practice), sau pentru un obiect de învăţămînt (citire, istorie, geografie, desen)" [1]. Acest proces de diferenţiere a intereselor nu se produce în mod spontan, ci sub influenţa activităţii instructiv-educative, elevii devenind „istorici", „matematicieni", „literaţi", „geografi" etc. în funcţie şi de priceperea şi pasiunea cu care le-au fost predate aceste obiecte.

Preadolescenţii încep să privească şcoala şi învăţătura din perspectivă socială, idee subliniată în lucrările unor psihologi şi pedagogi care au studiat această etapă a dezvoltării psihice : Chircev, Debesse, Krutetki, Lukin, Léon, Levitov, Vozdinskij, Zisulescu ş.a. Acest mod de a privi şcoala şi învăţătura de către preadolescenţi are efecte stimulatorii asupra procesului de însuşire a cu-

noştinţelor. „Interesul pentru cunoştinţe — spune Vozdinskij [14] — apare atunci cînd elevii încep să înţeleagă necesitatea cunoştinţelor pentru viaţă". Or, preadolescenţa este tocmai perioada în care elevii încep să înţeleagă acest lucru, căci „preadolescenţii sînt capabili de a înţelege existenţa unei legături globale, de cauză şi efect, între efortul şcolar şi reuşita socială"... „între exigenţele meseriilor şi cunoştinţele şcolare, nivelul lor intelectual" şi de aceea îşi elaborează proiectele de viitor şi în funcţie de gradul de reuşită şcolară [8].

Bineînţeles că această relaţie dintre conţinutul învăţămîntului şi reuşita socială, pe de o parte şi exigenţele profesiunilor şi reuşita şcolară, pe de altă parte, este mai uşor şi mai temeinic înţeleasă de către elevi atunci cînd şi acolo unde există şi o preocupare sistematică din partea cadrelor didactice pentru a pune în evidenţă valenţele practic-aplicative (profesionale) ale cunoştinţelor diferitelor obiecte de învăţămînt, ale capitolelor şi lecţiilor în care acestea se află implicate. Prezentăm, spre exemplificare cîteva teme şi lecţii : „Ariile polinoamelor" (geometrie cl. a VII-a), „Ameliorarea raselor" (biologie, cl. a VII-a), „Metalele" (chimie cl. a VIII-a). „Poliedre" (geometrie cl. a VIII-a), „Motoare electrice" (fizică cl. a VIII-a), „Insecte dăunătoare agriculturii" (zoologie cl. a VI-a), „Acizi" (chimie cl. a VII-a), „Frize" (desen cl. a V-a) ş.a. Desigur că enumerarea acestor teme nu epuizează, nici pe departe, multiplele posibilităţi pe care le oferă conţinutul procesului de învăţămînt, pentru a trezi la elevi interesele cognitive prin punerea în evidenţă a valenţelor aplicative ale cunoştinţelor din temele şi lecţiile din manuale. Acest mod de a trezi interesele cognitive ale preadolescenţilor — adică indirect — este posibil căci acum, în preadolescenţă, apar *interesele mijlocite* ca fiind caracteristice pentru procesul de maturizare a lor. „În dezvoltarea interesului pentru un obiect de învăţămînt este foarte important ca elevii să înţeleagă care sînt rezultatele practice ale studierii disciplinei respective" [9].

Valorificarea conţinutului procesului de învăţămînt în vederea orientării şcolare şi profesionale a elevilor este condiţionată de preocuparea sistematică şi consecventă a cadrelor didactice, de priceperea cu care o fac, de metodele şi procesele utilizate în vederea trezirii interesului pentru disciplina respectivă, precum şi pentru profesiunile în a căror exercitare sînt implicate şi necesare cunoştinţele transmise la obiectul lor.

Prin întrebări meşteşugit puse la lecţii se realizează acea stare specifică de aşteptare (set, Einstelhung, orientation, ustanovka) care pregăteşte psihicul pentru recepţie şi asimilare şi care se exprimă în atenţia cu care urmăreşte elevul lecţia. Unii psihologi (Mc Dougall, Davis, Super, Roşca ş.a.) au remarcat corelaţia funcţională dintre interes şi atenţie, iar *Pavelcu* subliniază faptul că atenţia are la bază un „anumit grad de tonicitate cerebrală, care, în termenii de psihologie înseamnă interes".

O altă metodă cu efecte stimulatorii asupra interesului cognitiv este cea a problematizării. Preadolescentul este apt şi dornic să problematizeze căci adolescenţa „este vîrsta minţii pătrunzătoare, a setei de cunoaştere, vîrsta căutărilor, mai ales dacă acestea au importanţă socială" (7). Cunoştinţele predate apodictic, în manieră deductivistă, nu găsesc priză în conştiinţa preadolescenţilor ; din contră, preadolescentul este predispus spre investigaţie, spre cercetare şi problematizare ; drumurile netede, cărările bătătorite, nu-l atrag. Lecţiile în care se pun probleme spre rezolvare (probleme în sensul cel mai larg) sînt cele mai gustate la această vîrstă. Întrebări ca „Ce s-ar întîmpla dacă nu ar acţiona legea gravitaţiei ?" sau „Putea Arhimede să mute pămîntul din loc dacă avea un punct de sprijin ? ş.a. sînt de natură să pună probleme preadolescentului şi să-i mobilizeze interesul şi resursele intelectuale pentru a le rezolva. Predarea conţinutului învăţămîntului prin metoda problematizării cultivă la elevi gîndirea activă şi creatoare. Întrucît gîndirea — după Piaget — este, înainte de toate, un sistem de operaţii, prin predarea problematizată a lecţiilor se realizează tocmai punerea în funcţiune a acestor operaţii, în sensul că se creează un cadru mental tensional în care, din cauză că datele, faptele, ideile şi legile cunoscute de elevi

nu sînt suficiente pentru găsirea soluției, se declanșează mișcarea gîndirii spre găsirea de noi elemente (sau de restructurare a celor vechi) în vederea soluționării problemei. Întrebarea (sau întrebările) are (au) tocmai acest rol : de a mobiliza resursele intelectuale pentru găsirea soluției. Această „prezentare sub formă problematică a cunoștințelor constituie unul din principalii factori activatori ai interesului" (12, p. 188). Iar această stimulare a interesului de cunoaștere se repercutează cu efecte pozitive asupra procesului de dobîndire de cunoștințe în sensul că reglează, orientează și mai ales energizează (motivațional) acest proces. Acest activism al interesului de cunoaștere, determinat motivațional, este unul din cele mai importante efecte ale predării prin problematizare, mai ales că el stimulează creativitatea gîndirii elevilor și menține spiritul deschis spre cercetare, spre dobîndirea de noi cunoștințe. Punînd o întrebare similară elevilor din clasa a VIII-a de la Școala generală nr. 22 din Timișoara — „Care este proprietatea galenei (Pb.S) care o face să prindă undele herțiene ?" — elevii au cerut să rămînă în pauză (căci întrebarea fusese pusă la sfîrșitul lecției) pentru a o rezolva.

Cînd problemele de rezolvat sînt luate din viață, din practică, efectul stimulator este și mai mare deoarece, în perioada preadolescenței dezvoltarea interesului pentru un anumit obiect de învățămînt sporește cînd elevii văd și înțeleg rezultatele practice ale studierii disciplinei respective. „Caracteristică pentru preadolescent — spune Levitov — este lărgirea considerabilă a intereselor de cunoaștere care depășesc cadrul programelor școlare" [9]. În această privință cercurile pe materii din școli ca și cercurile din cadrul caselor de pionieri răspund acestei necesități. În aceeași măsură, practica tehnico-productivă a elevilor contribuie la dezvoltarea intereselor de cunoaștere (a intereselor teoretice) ale acestora, lucru constatat în cadrul unei cercetări efectuate cu acest scop de către V. B. Bondarevski [2]. Activitatea în producție — arată autorul — le-a dezvoltat elevilor interesul pentru învățătură prin temele practice cu caracter creativ, teme care le-au solicitat elevilor cunoștințe teoretice de matematică, de fizică, de chimie, biologie etc.

Datele cercetărilor științifice ca și experiența pozitivă a școlii noastre au pus în evidență și alte efecte educative ale activităților tehnico-productive și anume formarea la elevi a spiritului aplicativ — obiectiv important al unei educații moderne — precum și a interesului pentru muncă.

În dinamica evoluției interesului cognitiv, activitățile practice ocupă o poziție-cheie deoarece aceste activități devin o verigă esențială prin care teoria (cunoștințele dobîndite la lecții) se leagă cu practica. Și această legătură pune în evidență semnificația socială și valoarea economică a cunoștințelor, rolul lor în realizarea progresului social. De asemenea, rezultatele obținute de elevi prin aplicarea cunoștințelor în practică îi fac pe elevi să trăiască bucuria succesului. „Succesul, la rîndul lui, trăit sub forma unei satisfacții, bucurii, entuziasm etc., devine un factor întăritor al atitudinii pozitive față de muncă, condiționează atitudinea ulterioară și de aceea se cere valorificată, ajutată etc." [13, p. 29]. În același timp activitățile tehnico-productive le stimulează elevilor spiritul creator, deoarece aplicarea cunoștințelor teoretice în practică nu se poate face mecanic, șablonard, ci ținînd cont de condițiile concrete, variate pe care le pune viața, practica. În acest fel, interesul cognitiv găsește în activitățile practice, tehnico-productive, un debușeu adecvat de manifestare, punîndu-l pe elev în situația de cercetător și prin aceasta de educator al propriului său interes cognitiv. Aceasta constituie aspectul formativ deosebit de valoros al acestor activități, atunci cînd sînt organizate și desfășurate în mod științific, adică în conformitate cu cerințele psihopedagogice și metodice.

În relația dintre interesele de cunoaștere și procesul de învățămînt ne-am ocupat pînă acum doar de efectele pe care le are procesul de învățămînt — prin conținutul său și prin metodele de predare — asupra dezvoltării intereselor de cunoaștere. Dar această relație, fiind dialectică, trebuie privită și din perspectiva

efectelor pe care le au interesele cognitive asupra dezvoltării psihice a elevilor şi, prin aceasta, de sporire a eficienţei procesului de învăţămînt.

Procesele de cunoaştere angajate în activitatea de învăţare sînt stimulate, direcţionate şi susţinute de interesul cognitiv*. Astfel activitatea percepţiei, necesară pentru cunoaşterea fenomenelor din lumea obiectivă, este influenţată de interesul nostru pentru obiectul percepţiei. „În fiecare moment ne solicită nenumăraţi stimuli — zice P. Fraisse — dar noi... percepem mai ales pe acei care corespund orientării atitudinilor noastre. Aceste atitudini sînt determinate de nevoile şi *interesele noastre*" [5]. Aceasta înseamnă că în organizarea observării unor obiecte (material didactic) factorul diriguitor trebuie să fie interesul. Prin stimularea interesului, elevul va detaşa cu mai multă uşurinţă *obiectul* de *fondul* percepţiei. Prin aceasta procesul pedagogic al intuirii dobîndeşte claritate, facilitînd înţelegerea aspectelor esenţiale. Orientarea perceperii (intuirii) prin intermediul interesului cognitiv scuteşte pe pedagog de eforturi inutile, de digresiuni dăunătoare, iar pe elev îl conduce spre aspectele esenţiale ale obiectului (fenomenului) care urmează a fi cunoscut de el.

Memoria este, de asemenea, puternic influenţată de interesul cognitiv, fapt demonstrat şi experimental şi anume că „noi reţinem mai uşor un material care corespunde intereselor noastre" [6]. Ideea a fost formulată cîndva şi de către Stendhal care, într-un mod umoristic, afirma despre sine că are „o lipsă totală a memoriei pentru ceea ce nu-l interesează". Nu credem că este cazul să enumerăm toate procesele psihice asupra cărora se răsfrînge efectul stimulator al intereselor cognitive ci, mai degrabă, să concludem, cu B. Zörgö, că „influenţa intereselor se răsfrînge asupra tuturor proceselor psihice : asupra percepţiei, asupra memoriei, gîndirii, imaginaţiei, la fel ca şi asupra vieţii afective şi asupra manifestărilor de voinţă" [15]. Socotim însă necesar să precizăm că pentru a exercita acest rol energizant şi stimulator, interesul cognitiv trebuie să fie în prealabil dezvoltat ; numai la un anumit grad de dezvoltare intelectuală el acţionează ca atare, adică „numai organismul cu un anumit grad de evoluţie este capabil de a se orienta spre obiect şi de a se interesa de el, pentru el însuşi" [10] — se sublinia la Simpozionul asupra motivaţiei de la Florenţa (1958). Această evoluţie este rezultatul procesului de instruire şi educare, căci „nu sîntem curioşi decît în măsura instruirii noastre" (J. J. Rousseau). În concluzie, între nivelul intereselor cognitive şi între nivelul instruirii şi culturii generale a elevilor există o relaţie dialectică, de interinfluenţare.

Procesul de maturizare a intereselor se caracterizează, pe de o parte, prin lărgirea sferei lor, iar pe de altă parte, prin selectivitate : din mulţimea obiectelor şi activităţilor care-l interesează la această vîrstă, preadolescentul începe să se oprească cu insistenţă la unul sau două, care devin astfel interese-pivot, celelalte polarizîndu-se în jurul lor. Aşa se explică fenomenul apariţiei „specialiştilor" în fiecare clasă, adică a acelor elevi care sînt interesaţi cu precădere de un obiect (sau de o categorie de obiecte) de învăţămînt. Acesta este, de obicei, obiectul (sau obiectele) care le asigură pregătirea pentru viitoarea profesiune. În acest fel, interesul cognitiv se îngemănează cu cel profesional — fenomen caracteristic omului de vocaţie. Căci omul de vocaţie vede în profesiune posibilitatea realizării lui personale prin cunoaştere, precum şi modalitatea de a servi interesele colective, fapt care l-a făcut pe C. Rădulescu-Motru să afirme că „omul de vocaţie ia interesele sociale, drept interesele lui proprii" [11]. Drumul spre formarea unui asemenea profesionist este însuşi drumul dezvoltării intereselor cognitive — de la curiozitatea perceptivă pînă la cea epistemică — şi el se realizează în cadrul procesului de învăţămînt, fiecare lecţie bine făcută fiind o „piatră" în construcţia acestuia.

---

* Ion Drăgan, *Conceptul de interes şi implicaţiile sale pedagogice*, în Culegere de studii, Arad, 1972.

BIBLIOGRAFIE

1. Bogdan, T., Stănculescu, I., *Psihologia copilului și psihologia pedagogică*, E.D.P., București, 1970.
2. Bondarevski, V., B., *Interesî ucenicov i vibor buduşcei professii*, „Sovetskaia pedagogika" nr. 1, Moskva, 1961.
3. Chircev, A., *Relația dintre interesele cognitive și aspirațiile profesionale la elevii de vîrstă școlară mijlocie*, „Studia Universitatis Babeș-Bolyai series psychologia-paedagogia", Cluj, 1967.
4. Floru, R., *Impulsul curiozității*; E.E.R., București, 1971.
5. Fraisse, P., *Rolul atitudinilor în percepție*, în : „Revista de psihologie" nr. 1, București, 1961.
6. Iff, W., *La motivation à l'avancement professionnelle*, Centre National de la Recherche Scientifique, Paris, 1962.
7. Krutețki, V., A., Lukin, I., S., *Psihologia preadolescentului*, (traducere din limba rusă de V. Mare), ESDP, 1960.
8. Léon, A., *Formation générale et apprentissage du metier*, P.U.F., Paris, 1965.
9. Levitov, N., D., *Psihologia copilului și psihologia pedagogică* (trad. N. Gună și V. Harea), E.D.P., 1961.
10. La Motivation — *Sympozium de l'Association de psychologie scientifique de la langue française*, P.U.F., Paris, 1950.
11. Rădulescu-Motru, C., *Vocația — factor hotăritor în cultura popoarelor*, Editura Casa școalelor, București, 1935.
12. Roco, Mihaela, *Aspecte teoretice privind structura și geneza interesului științific la elevi*, „Revista de psihologie" nr. 2/1973, București.
13. Salade, D., *Dinamica intereselor pentru muncă*, „Revista de pedagogie" nr. 9, București, 1971.
14. Vozdinski, D., I., *Vospitanie interesa k znaniam podrostkov*, Ucipedgiz, Moskva, 1963.
15. Zörgö, B., *Motivația*, Psihologia generală (sub redacția Al. Roșca), E.D.P., București, 1966.

ANALIZE ȘI INTERPRETĂRI LITERARE

Destinată în primul rînd candidaților la examenele pentru bacalaureat și admitere în facultate, lucrarea lui Gh. Gh. Ursu și Florin Mihăilescu (apărută în E.D.P., București, 1975) este foarte utilă și profesorilor de literatură română care predau în licee.

În partea introductivă — intitulată *Analiza și interpretarea operei literare* — se precizează problemele ce trebuie avute în vedere în abordarea oricărei opere literare : cunoașterea, interpretarea, evaluarea și explicarea, accentul punîndu-se pe primele două, singurele în măsură să ofere o explicație riguros științifică a fenomenului literar. Cele trei capitole (Poezie, Proză, Dramaturgie) sînt consacrate analizei și interpretării, conform principiilor enunțate, unor opere literare ale marilor noștri poeți, prozatori și dramaturgi, începînd din secolul trecut și pînă azi. Pentru a sublinia ideea că modelele de analiză literară nu constituie niște rețete ce urmează a fi aplicate întocmai, autorii cărții dau în final cîteva exemple clasice de analiză literară aparținînd unora din criticii noștri literari care, fiecare în felul său, a analizat și interpretat aceeași operă literară.

Prof. ION IONESCU

REPERE PENTRU O REEVALUARE A FUNCȚIONALITĂȚII ACTIVITĂȚII METODICE ÎN ȘCOALĂ

Conf. univ. dr. ION DUMITRESCU

Este cunoscut faptul că, în spiritul și litera regulamentelor școlare, activitatea metodică reprezintă una din modalitățile prin care personalul didactic trebuie să-și perfecționeze continuu pregătirea profesională și ideologico-politică.

Investigațiile făcute în rîndul mai multor școli au arătat, însă, că funcția de perfecționare a activității metodice este numai afirmată, practic fiind „ruptă" de planul general de activitate al acestora. Aceasta face ca sarcinile cu care este creditată activitatea metodică din școli să nu fie realizate la nivelul așteptărilor.

Pentru a găsi căile de a reda activității metodice funcționalitatea pe care o presupune prezența ei într-o unitate școlară credem că este necesar ca, mai întîi, să precizăm ce este în fond, o „unitate școlară" într-o accepțiune modernă.

Acceptate fiind tezele că „pedagogia zilelor noastre își cristalizează eforturile în două mari categorii de probleme : „pedagogia sistemelor și pedagogia învățării" [3 ; 5], că învățămîntul este „tip de sistem social deschis, investigarea sa complexă fiind o variantă specifică a analizei sistemice" [1 ; 967], rezultă că *fiecare unitate de învățămînt constituie un sistem-subsistem*, că fiecare *operație educativă* și *orice problemă* legată de ea trebuie să țină seama de faptul că toate componentele — sau subsistemele ei — funcționează atît independent, *cît și împreună, în scopul obținerii unui anumit rezultat* [5].

În plus, abordarea sistemică a învățămîntului impune luarea în considerație a unei cerințe de bază pentru eficiența sa: să se stabilească *funcționalitatea* fiecărui element care la rîndul său să dispună de capacitatea de a influența celălalt element, de a recepționa [6].

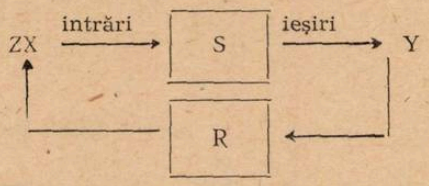
Iată deci că, pentru ca activitatea metodică dintr-o unitate școlară să poată acoperi sarcinile cu care este creditată, este necesar ca aceasta să fie abordată sistemic și în felul acesta să i se poată determina și funcționalitatea activității metodice.

Pentru aceasta, însă, apreciem că este necesar să „extragem" cîteva teze fundamentale din ceea ce înseamnă abordare sistemică a unui ansamblu complex și dinamic (așa cum este învățămîntul, sau — în cazul nostru — o unitate școlară).

1) Una din problemele fundamentale care se pun în legătură cu sistemele, știm că este *analiza comportării unui sistem la o anumită categorie de semnale de intrare*, atunci cînd se cunoaște structura sistemului și starea inițială, analiză în care *interacțiunea elementelor* este aspect de prim plan, privind sistemul în plin proces de funcționare, în dinamica sa. Aceasta fiindcă orice sistem „are drept sarcină de rezolvat realizarea... unor valori de comandă, în condițiile unui mediu cu variații diferite sub raportul influențelor și, deci, posibil perturbant" [2 ; 41].

Dată fiind complexitatea fenomenelor care se petrec în interiorul unui sistem, a căror natură nu se poate determina cu ajutorul cauzalității liniare, pentru a afla ce se petrece în interiorul sistemului, se acceptă că orice sistem — cu stabilitate relativă — pentru a-și realiza sarcina, își creează o modalitate proprie de reglare, atunci cînd rezultatele se îndepărtează de la valoarea de comandă dată. Este fenomenul de „feed-back" : într-un sistem care răspunde la perturba-

ţiile exterioare, o parte a răspunsurilor este *redirijată* la intrare, pentru a controla funcţionarea sistemului, în scopul menţinerii stării dorite, sau de a-l ghida către un anumit obiectiv. Existenţa conexiunii inverse — în fond un flux permanent de informaţie privind starea ieşirilor — pune sistemul în starea de a-şi realiza valorile de comandă. Notînd sistemul de reglat cu S, reglatorul cu R, valorile de comandă („intrările" — „informaţiile"), cu X şi valorile de „ieşire", rezultatele cu Y, obţinem următoarea schemă * :



Dacă rezultatele au tendinţa de a varia de la valoarea de comandă (X) R este informat prin feed-back (de la Y la R) şi atunci acesta aplică valorii X o corecţie Z, pentru a aduce rezultatele la nivelul sarcinilor fixate ; în felul acesta „intrarea" apare Z X. Existenţa acestui circuit, definitoriu pentru sistemele de autoreglare, cum este şi sistemul educaţional, face ca răspunsurile la valorile de comandă să fie orientate către factorii din interiorul sistemului prin *mecanisme proprii*.

Este o reglare prin corectarea abaterilor şi autoinformaţie, ceea ce duce nu numai la *autoreglare*, ci şi la *autoorganizare* şi *autoorientare* [2].

Pe baza acestor teze, în literatura de specialitate s-au putut stabili modalităţi variate de reprezentare grafică a unui sistem — în general — cu identificarea fluxurilor variabile ale conexiunii cu mediul, modalităţi cu largi posibilităţi de aplicare la sistemul de învăţămînt [4]. Dacă învăţămîntul este un sistem şi fiecare verigă („compartiment") a lui este subsistem — (şi sistem în acelaşi timp) — iar abordarea sistematică a învăţămîntului este modalitatea optimă de a-i stabili funcţionalitatea, finalitatea şi autoreglarea, în vederea realizării scopului şi perfecţionării — atunci ce loc ocupă, în acest flux, activitatea metodică ?

După părerea noastră există mai multe posibilităţi de abordare a relaţiei, toate nefiind altceva decît repere, puncte de sprijin, pentru reevaluarea funcţionalităţii activităţii metodice şi — de aici — a conţinutului şi formelor de desfăşurare.

Analizele făcute pînă în prezent în unele unităţi şcolare, cu introducerea unor măsuri rezultate din aceste analize — cu privire la reevaluarea activităţii metodice sub aspectele precizate (funcţionalitate, conţinut, forme de desfăşurare) — ne îndreptăţesc să ne oprim, în etapa actuală, la următoarele modalităţi :

I. Prima modalitate de reprezentare [4] priveşte unitatea şcolară ca sistem deschis (vezi anexa I) în care *fluxurile :*

— 2 ,3, 4 = se referă la mişcările elevilor din interiorul unităţilor şcolare ;

— 1, 5, 6, 7, 8 = se referă la intrările şi ieşirile sistemului (unităţi şcolare : şcoala generală, liceu real-umanist, specialitate etc.), la mişcările elevilor, dar — mai ales — ale corpului didactic.

Aceste fluxuri sînt dublate de o serie de *fluxuri de influenţă*, care formează „zgomotul" exterior pe care sistemul (unitatea şcolară) tinde să-l supună şi să-l selecteze ;

A. = reprezintă relaţia reciprocă dintre activitatea economică şi dinamica forţei de muncă (mai ales pentru liceele de specialitate şi profesionale, dar nu numai) ;

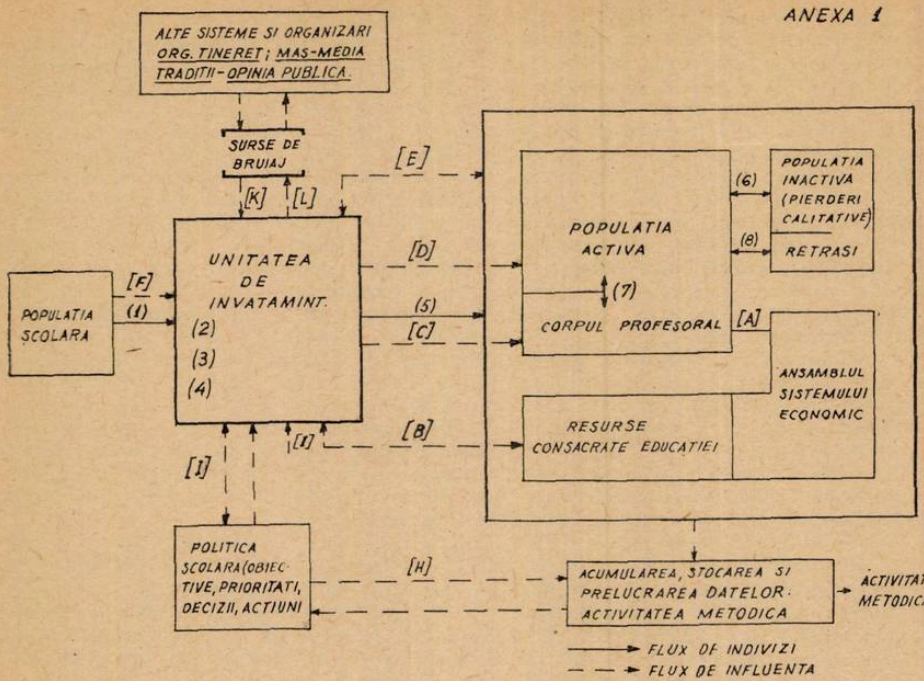
B. = reprezintă relaţia dintre activitatea economică şi tipul de şcoală ;

C. = reprezintă relaţia dintre corpul didactic (pregătirea lui, de exemplu) şi tipul unităţii de învăţămînt (există cadre pregătite pentru acest tip de unitate şcolară, sau nu ?) ;

---

* După Ene, Gh. (în „Teoria reglării sistemelor")

ANEXA 1



D. = se referă la distribuția populației școlare (din tipul de unitate respectiv) în raport cu utilizarea forței de muncă în societate (vezi, de exemplu, pe cea a *liceelor agroindustriale* și economice sau real-umaniste) ;

E. = reprezintă ansamblul influențelor socio-economice care se exercită asupra studiilor elevilor : statut socio-economic al familiilor, tradițiile, tipurile de mentalități educaționale etc. (vezi *școlile inferioare de agricultură* și *liceele industriale* din trecut și tipurile corespunzătoare de azi) ;

F. = reprezintă ansamblul trăsăturilor psihoindividuale ale elevilor (sănătate, inteligență, creativitate, deprinderi, *interese*) *raportate la tipul de unitate școlară ;*

G. = reprezintă nevoia de informație pentru elaborarea politicii școlare ;

H. = reprezintă introducerea informațiilor în cadrul deciziei („politica școlară") ;

I. = reprezintă posibilitatea de control și reglementare a sistemului de către treptele ierarhice care elaborează deciziile.

J. = influențele ce se manifestă asupra sistemului, dar nu pot fi incluse într-o analiză formală ;

K.—L. = ansamblul interacțiunilor dintre sistem și alte sisteme instituționale (U.T.C., mass-media etc.), ca surse de bruiaj.

Toate aceste informații se stochează și prelucrează, pentru a urmări funcționarea sistemului în drumul său către scop. Este adevărat că *această operație se poate face* — pe un anumit plan — *de către instituții specializate, dar într-o școală, pe primul plan trebuie făcută de către „activitatea metodică".*

În aceasta constă, în prima noastră variantă, funcționalitatea activității metodice. La aceasta se adaugă însă o caracteristică a sistemului de învățămînt, sistem deschis, și anume că posedă o „funcție de codaj", care îi permite *să selecteze informația externă* necesară menținerii sale în stare de funcționare. Prin abordarea sistematică a unităților școlare, ni se pare clar că și această funcție poate să se exercite prin activitatea metodică.

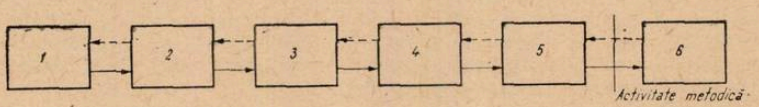
II. Cea de-a doua modalitate se referă la *autoreglarea și optimizarea* sistemului (unitatea școlară, în analiza noastră) prin funcționalitatea activității metodice. Să luăm cîte un exemplu pentru fiecare aspect. Să presupunem că într-un liceu de cultură generală, introducîndu-se activitatea productivă a elevi-

lor, deşi se iau unele măsuri pentru realizarea obiectivelor propuse (atitudinea pozitivă a elevilor faţă de munca productivă, îmbunătăţirea opţiunilor profesionale, pregătirea pentru viaţă, desăvîrşirea profilului moral), rezultatele nu sînt totdeauna cele aşteptate. În asemenea împrejurări, de cele mai multe ori, datorită cauzalităţii liniare se consideră că „măsurile" (începînd cu însăşi concepţia în sine), au constituit cauza eşecului şi se acţionează asupra lor. La fel se procedează cînd obiectivul este formarea altor atitudini şi conduite morale (conduita civilizată, disciplina conştientă etc.), sau sarcini ale educaţiei intelectuale.

Normal ar fi însă ca *activitatea metodică să opereze o analiză profundă a rezultatelor, dar nu prin relaţie directă cauză-efect („intrări"-„ieşiri"), ci prin prisma a ceea ce s-a petrecut în interiorul sistemului: pregătirea cadrelor didactice, treapta de plecare în problema respectivă, pregătirea psihologică a cadrelor didactice şi elevilor de a recepta noul etc. Erorile aci sînt. Descoperindu-le, activitatea metodică redirijează o parte a răspunsurilor către intrare (introduce noi informaţii — semnale, Z, în schema anterioară) pentru a ghida sistemul către obiectivul propus.* Trebuie să recunoaştem însă că asemenea preocupări lipsesc în prezent în activitatea metodică din cele mai multe şcoli. Şi aceasta în condiţiile în care redirijarea este cu atît mai necesară cu cît *în învăţămînt se aplică foarte bine una din particularităţile sistemelor deschise: efectul („ieşirile")* nu depinde numai de cauză („intrări"), ci şi de ceea ce *se întîmplă în sistem.* Credem că o asemenea analiză ar fi rodnică şi pentru mult dezbătuta problemă a atitudinii elevilor faţă de învăţătură, în care prea des se fac referiri la conţinutul planului de învăţămînt, programe etc.

. Strîns legat de acest aspect al funcţionalităţii activităţii metodice este un altul şi anume *„analiza comportamentului sistemului* (şcolii) la o anumită categorie de semnale noi. Este vorba nu numai de a corecta erori (autoreglare), ci şi de *a găsi soluţii.* Referindu-ne, de exemplu, la aceeaşi activitate productivă a elevilor („munca obiect de învăţămînt"), categorie nouă de semnale în şcoala noastră, *activitatea metodică trebuie să fie cea care să caute soluţii* pentru probleme ca: modul de interacţiune cu celelalte obiecte; dacă este mai bine să se facă o zi pe săptămînă activitate productivă, sau o săptămînă întreagă la fiecare 6 săptămîni; dacă este mai eficientă activitatea în ateliere şcolare sau uzină etc. Primul exemplu s-a referit la funcţionalitatea de *autoreglare-orientare* a activităţii metodice; cel de-al doilea în special la *optimizare.* Optimizarea însă presupune ceva în plus, şi anume *rezolvarea unor situaţii conflictuale* ce pot să apară în sistem, mai ales la „semnalele noi". De exemplu, este ştiut că una din valorile de comandă ale şcolii este satisfacerea *necesităţilor sociale* (forţa de muncă şi cetăţeanul cu un anumit profil moral). În acelaşi timp, însă, învăţămîntul trebuie să favorizeze şi valorificarea *posibilităţilor individuale.* Sau, dacă se recunoaşte că învăţămîntul general şi democratic, în socialism, tratează în egală măsură pe normali şi deficienţi, înfiinţînd şcoli speciale pentru aceştia din urmă, pentru cei dotaţi este bine să se procedeze la fel, adică prin înfiinţarea de şcoli speciale, sau numai de clase speciale? Apreciem că o viziune nouă în ceea ce priveşte funcţionalitatea activităţi metodice ar putea aduce o contribuţie considerabilă la rezolvarea acestor probleme şi a altora asemănătoare.

III. Varianta a treia a relaţiei dintre unitate şcolară şi activitate metodică, — în abordarea sistematică a învăţămîntului — se sprijină pe modelul simplificat de rezolvare a problemelor într-un sistem, model folosit şi pentru învăţămînt de către Kaufman-Corrigan şi Goodwin şi cunoscut sub denumirea de *diagramă de blocuri în flux funcţional;* fiecare „bloc" reprezentînd un „pas" sau o „funcţie" în proces [5].



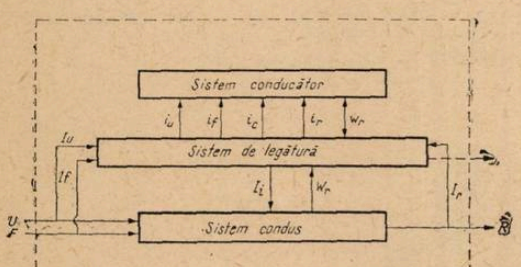
1 = identificarea problemei, definirea a *„ceea ce este"*
2 = stabilirea scopurilor, definirea a *„ceea ce se cere"*
3 = alegerea, din mai multe alternative a strategiei de soluţionare

4 = aplicarea strategiei de soluționare
5 = *evaluarea eficienței performanței*
6 = refacerea operației, dacă a fost aleasă o strategie incorectă.

Deși se recunoaște că în învățămînt problemele sînt mai dificile, prin complexitatea lor, acest model se poate foarte bine folosi, asigurîndu-se, astfel, în studierea fenomenelor educaționale, aplicarea unei strategii autocorectoare și luarea în considerare a unor variabile relevante și convingătoare. Caracterul lor deschis, formal și obiectiv, reduce considerabil riscul neglijării unor elemente importante, sau al folosirii unor strategii improprii în soluționarea problemelor. De exemplu, o unitate școlară propunîndu-și să ridice calitatea învățămîntului („ceea ce se cere") *alege* — din măsurile posibile — modernizarea metodologiei predării ; *aplicînd* măsurile corespunzătoare, *evaluează* la sfîrșitul anului că rezultatele nu sînt cele așteptate. Pentru anul școlar următor însă, nu este nevoie să „refacă" întreaga operație fiindcă rezultatele nesatisfăcătoare își pot găsi explicația în fiecare „pas" : *criteriul de evaluare* n-a fost cel mai potrivit, față de esența scopului și mijloacele folosite (modernizarea predării presupune și alte criterii de evaluare a rezultatelor, decît prin actualul sistem de notare) ; se poate ca *strategia* să nu fi fost corect aplicată din foarte multe cauze ; cauza poate să constea și în insuficiența alternativei (de exemplu, modernizarea predării presupune și formarea la elevi a unui stil de muncă intelectuală corespunzător). În felul acesta, modelul (diagramei în blocuri) devine un *instrument de evaluare a eficienței sistemului* și poate împiedica preluarea unor soluții gata elaborate și fără o prealabilă identificare a cerințelor reale. Cea mai frecventă greșeală care s-a făcut pînă acum în învățămînt se apreciază că este aceea că s-au adoptat soluții fără a se ține seama de raportul dintre „ceea ce este" și „ceea ce se cere". *Instrumentul menit să stabilească raportul optim dintre acești doi poli ai sistemului este, fără îndoială activitatea metodică, ea putînd opera atît în fiecare pas al fluxului funcțional* (mai ales în pasul al 5-lea), *cît și asupra fluxului în ansamblul său.* Oriunde și oricum ar opera însă, în această abordare, *activitatea metodică* dobîndește altă funcționalitate decît cea pe care o are în prezent — devine *instrument principal de autoreglare a sistemului* — cu toate consecințele pozitive asupra eficienței.

IV. În cea de-a patra variantă a considerațiilor noastre, activitatea metodică — subsistem în cadrul sistemului unitate școlară își confirmă noua funcționalitate pe care i-o preconizăm prin locul ce ocupă în schema unui sistem de conducere, în relația „sistem conducător" — „sistem condus" (6) :

SCHEMA UNUI SISTEM DE CONDUCERE-LOCUL ACTIVITĂȚII METODICE



W = cond. staționare ale mediului exterior
F = infl. med. exterior
R = acțiunile sist. condus
I_u = inf. despre cond. staționare ale med. exterior
I_f = inf. despre exterioare
I_i = inf. despre starea sist. condus
I_r = inf. despre acțiunile sist. condus
W_r = inf. de comandă, de decizie
ACTIVITATE METODICĂ

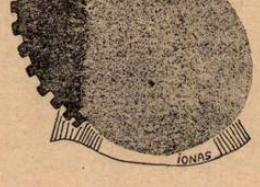
În această reprezentare, funcțiile „sistemului conducător" constau în prelucrarea informației recepționate prin intermediul „*sistemului de legături*" privind : Iu, If, Ii, Ir, Wr, care determină sistemul condus (cel care realizează procesul de învățămînt) să elaboreze reacția optimă. Această funcție de *optimizare a procesului de învățare* (educațional) — reprezentată de „sistemul de legături" dintre sistemul conducător și condus, poate fi îndeplinită tot de activitatea metodică. În

această ipostază însă, *activitatea metodică* dobîndește un anumit rol și o anumită poziție — dacă nu roluri și poziții complexe — într-un sistem informațional decizional, putînd fi *punct de colectare*, de *prelucrare*, dar și *de stocare a informațiilor*. *Selectarea lor pentru actul decizional* nu poate fi însă separată de funcționalitatea activității metodice, ponderea ei crescînd în actul de *optimizare*, cu atît mai mult cu cît *spațiul decizional intern* în sistemul de învățămînt, în general, și la nivelul *unităților* școlare în special, este considerabil crescut — (față de alte sisteme). Toate aceste variante de reprezentare a relației școală-(sistem)-activitatea metodică (subsistem), în scopul găsirii unor repere de reevaluare a funcționalității acestei activități, ne duc la aprecierea că reevaluarea este strîns legată de funcțiile de reglare și evidență-control ale conducerii, ceea ce presupune : autoreglarea conștientă, pe baza informației asupra cantității și calității, analiza acesteia și stabilirea locului și cauzelor abaterilor de la programul stabilit. De aici și *concluziile* următoare :

Necesitatea includerii în funcționalitatea activității metodice dintr-o școală a funcției de evaluare a eficienței sistemului, în raport de structura și valorile sale de comandă, ca activitate permanentă ; creșterea funcției de analiză a comportamentului sistemului, în condițiile în care problemele puse de valorile de comandă viitoare trebuie soluționate în sistem, prin mijloace proprii, adică prin activitatea metodică, lărgirea funcției actuale de perfecționare a activității metodice prin apropierea ei de optimizare, prin autoreglare, autoorientare — autoconducere — și formarea capacității de a rezolva unele situații conflictuale posibile ; aceste reevaluări presupun reconsiderarea conținutului și formelor actuale de organizare — desfășurare și în special a cabinetului metodic și comisiilor metodice. Totul cere însă reconsiderarea sistemului de pregătire a cadrelor didactice, prin sprijinirea pe o optică interdisciplinară, și rezolvarea problemei spațiului decizional al subsistemelor în ierarhia decizională.

BIBLIOGRAFIE

1. Cazacu, A., *Analiza învățămîntului ca tip de sistem deschis*, (în „Viitorul social", 3/1972).
2. Ene, Gh., *Teoria reglării sistemelor sociale*, E. A. București, 1972.
3. Maliță, M., Zidăroiu, C., *Modele matematice ale sistemului educațional*, E.D.P., București, 1972.
4. Nicolau, E., *Aspecte cibernetice ale legăturilor dintre diferitele module ale sistemului educațional* ; Bertalanffi, L., *Teoria generală a sistemelor și aplicarea ei în psihologie* (în „Cunoașterea faptului social", E. P. București, 1972 ; Racoveanu, N. ; *Sisteme, modele, predicție și decizie în științele sociale*, (în „Sociologia și știința conducerii", E.A., București, 1972).
5. Kaufman, R., *O abordare a învățămîntului bazată pe ideea de sistem. Origine și definiție*. (Rezumat în „Probleme de pedagogie contemporană", vol. I/1970).
6. Vagu, P. — Dumitru, Gh., *Știința conducerii*, E.D.P. București, 1972.



CONCEPTUL DE MEDIU EDUCATIV ÎN PERSPECTIVA CONDIȚIEI UMANE

Dr. ION STRĂCHINARU

Noțiunea de *mediu educativ* este de dată recentă în vocabularul pedagogiei și nu are încă o circulație pe măsura importanței sale teoretice. Unii autori înscriu mediul educativ în sfera mediului social, rezervîndu-i aria influențelor intenționate, bine diferențiată de aria stimulilor întîmplători sau spontani. În realitate, sistemul influențelor educative nu se poate circumscrie unuia sau altuia din mediile existente ; fără ignorarea cadrului concret al educației, cadru ce asamblează stimuli de o diversitate considerabilă : de la elementele fiziocosmice pînă la cele noologice. Ele se exercită cu o eficiență a cărei apreciere se face în raport cu gradul de cultură materială și spirituală a educatului, cu profesiunea, sexul și vîrsta lui, precum și în funcție de condiția vieții sociale (urbană sau rurală) sau de caracterul epocii sociale (agrare, industriale).

Concepută în perspectiva mediului educativ, acțiunea educțională dobîndește semnificații noi, care conduc la elaborarea unei direcții pedagogice menite să studieze posibilitatea de a se utiliza întreaga experiență și creație susceptibilă de a contribui la înnobilarea omului, așa cum în științele medicale se utilizează tot ce poate asigura integritatea sănătății sale. Pornim de la ideea că dimensiunile condiției umane cuprind, în ultimă analiză, toate treptele pe care le-a parcurs creația cosmică și socio-morală. În acest înțeles, trena geo-bio-socială a ființei umane are o întindere incomensurabilă și, oricît de îndepărtate sau neînsemnate ar părea unele elemente ale sale, ele nu pot fi ignorate în organizarea sistemului de factori ai educației. Această complexă activitate umană, departe de a se constitui într-un efect liniar sau global, după schema stimuli-reacție, apare ca rezultantă a relațiilor reciproce dintre numeroși factori determinanți cu o pondere greu de izolat. Elementele biologice ale dezvoltării sînt legate de cele fizico-chimice, iar cele sociale de cele geografice și toate, unele de altele, conjugîndu-se cu participarea factorului psihic. Ca urmare, a concepe în mod științific educația, înseamnă a investiga conținutul geo-bio-psiho-socio-cultural al mediului educativ.

Dezvoltarea capacităților potențiale ale persoanei nu poate fi înțeleasă prin raportarea numai la o singură categorie de influențe, fie acesta și de ordin social. De altfel, mediul social însuși nu poate fi conceput în afara mediului geobiologic. Evident, în ontogenia omului absolutizarea importanței *naturii*, ca și a *societății*, reprezintă exagerări, dar ele își pierd substanța, dacă privim omul ca ființă unică în dubla ei condiție : materială și spirituală.

Afirmarea conștiinței omului modern pe baza analizei lucide a desfășurării vieții sale în raport cu situația și sensul său în lume deschide noi perspective de elucidare a conceptelor fundamentale ale pedagogiei. Caracterul de fenomen continuu cu care dinamica existenței contemporane învestește opera educativă, ca și extensiunea considerabilă a condiției temporo-spațiale a omului, datorită progresului nebănuit al diverselor modalități de comunicație, contribuie la precizarea înțelesului noțiunii de mediu educativ în mod substanțial. Este sigur, că acest înțeles nu mai poate fi restrîns la cercul influențelor sistematice, administrate prin intermediul școlii.

În privința structurii trăsăturilor persoanei se constată că grupul uman își revendică o parte de contribuție, care uneori este egală cu cea datorată procesului educativ instituționalizat. Este cunoscut că învățarea indirectă, realizată printr-o angajare parțială a conștiinței, ca în cazul fuziunii grupale, dar care

poate fi mult mai largă decît participarea strict conştientă din învăţarea directă, deţine un rol de primă importanţă în formarea omului. Aşa ne explicăm unele salturi surprinzătoare în dezvoltarea psihică a copilului, pe care le punem, de regulă, în seama elementelor de substrat afectiv ale procesului de autoeducaţie şi autoperfecţionare. Astfel, proliferarea căilor de acumulare a experienţei personale face ca şcoala, mediu educaţional prin definiţie, să nu-şi mai poată absolutiza rolul.

Comunitatea de viaţă şi de activitate curentă îşi exercită influenţa ei asemenea unui ansamblu activizant ce se constituie din contactul individualităţilor şi se răsfrînge de îndată asupra fiecăruia în parte. Se spune frecvent: gîndim, simţim şi acţionăm nu numai cu puterile sufleteşti ale persoanei noastre, ci şi cu cele ale semenilor noştri, familiei, şcolii, grupului de muncă, naţiunii etc., sub a căror influenţă ne aflăm în permanenţă, fără ca prin aceasta să ni se poată atribui o anumită stare de minorat. Mai mult încă, gîndim, simţim şi acţionăm prin aerul pe care-l respirăm, prin fotonii pe care-i consumăm, prin întreaga noastră condiţie geobiologică. Iată de ce logica pedagogică este solicitată în prezent să abordeze formarea personalităţii în perspectiva întregii sale dimensiuni fizio-bio-psiho-sociale. Ştiinţele antropologico-psihologice au determinat convingerea că omul nu mai poate fi definit astăzi în termenii contrastului şi asemănării, ci în sensul ordinii de compunere şi dezvoltare, al interconexiunii dialectice dintre parte şi întreg şi dintre cauză, scop şi efect, respectiv în termeni de analiză şi sinteză, care precizează structura comprehensiunii şi procesualitatea dezvoltării (Mărgineanu). Componentele personalităţii descriu mediul care a conturat dimensiunea existenţei umane de la *preajmă* şi *vatră* la *stat*, *continent*, *planetă* şi *Cosmos*. În acelaşi timp, condiţia dezvoltării în ontogeneză nu exclude treptele parcurse de om în trecutul său ancestral, ci dimpotrivă, atestă prezenţa lor, impunînd educaţiei luarea în considerare a tuturor elementelor prin care natura şi istoria a realizat apariţia şi afirmarea omului.

Ca urmare, sistemul influenţelor care alcătuiesc mediul educativ — cadrul de relaţii şi aspiraţii în care se desfăşoară existenţa umană — reclamă o nouă viziune a mediului său de dezvoltare, una cu mult mai cuprinzătoare decît cea acceptată pînă astăzi, şi anume, una care să înscrie atît factorii din ordinea naturii, cît şi pe cei din ordinea socială.

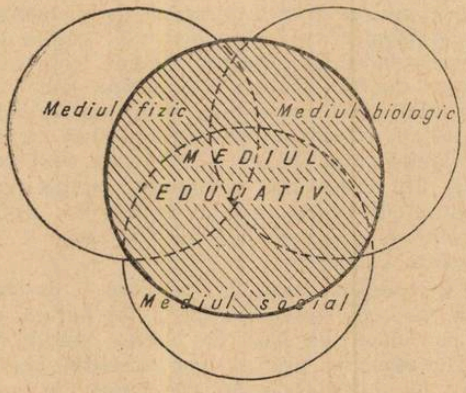
Cercetările ce abordează sferele înscrise şi exscrise ale ecologiei umane relevă elemente comune geologiei, geochimiei, geografiei, dar şi antropologiei, psihologiei şi sociologiei, concepute sub forma unor structuri profund asamblate. Problema locuinţei, problema alimentară, problema organizării teritoriului şi aceea a relaţiilor interpersonale sînt reevaluate din noi unghiuri. În plan concret se caută şi se elaborează soluţii pentru protejarea componentelor de mediu fizic şi social. Se studiază organizarea funcţională a serviciilor cu caracter utilitar, adoptarea unor practici economice eficiente, precum şi posibilitatea cultivării unor relaţii economico-sociale menite să asigure echilibrul neuro-psihic al omului. La nivelul filozofiei ştiinţelor se reexaminează problema raportului dintre biologic şi social, arătîndu-se că între aceşti factori nu există un hiatus; din contră, acţiunea lor solidară demonstrează o importantă corelaţie. Practic, interdependenţa om-mediu în condiţiile tehnicizării vieţii sociale şi ale intensei urbanizări tinde să se constituie în conexiuni ce au valoare de sistem cu trăsături ale unei integralităţi ce poate fi desemnată prin termenul de complex geo-bio-social. Toate acestea determină o nouă optică în aprecierea mediului fizic şi, corespunzător, a implicaţiilor sale în procesul educativ.

Desigur, faptul că dezvoltarea omului este condiţionată intens de prezenţa mediului geo-biologic, nu contrazice adevărul asupra specificului fiinţei umane: esenţa acesteia nu este de ordinul vieţii naturale, ci de ordinul existenţei psiho-sociale. Privit în afara comunităţii sau a grupului social, individul îşi pierde cea mai mare parte a semnificaţiei sale. Umanizarea prin cultură şi civilizaţie nu-i posibilă decît pe calea integrării sociale. Ca urmare, toate influenţele exercitate spontan sau intenţionat asupra individului primesc o evaluare pozitivă în măsura în care răspund adecvat cerinţelor sociale. Dacă în realizarea personalităţii factorul biologic — luat ca element al mediului natural — deţine semnificaţia unei premise implicite, referitoare la integritatea neuro-somatică, mediul social deţine

aproape întreaga explicație a dezvoltării spirituale. Standardele de comportament sau rolurile care revin omului în diferite împrejurări reglementează educațional tot ceea ce omul așteaptă de la altul sau acesta așteaptă de la el, în materie de conduită, potrivit cu statutul social al fiecăruia. Modelele de conduită, dincolo de afirmarea lor izolată, se pot structura în complexe de standarde sau roluri dobîndind semnificația de instituții (familie, școală, uzină). Dacă depășesc starea lor individuală sau de fixare în generație, devin tradiție consolidată pe calea obiceiurilor de viață. Este vorba de acel „conformism social", care ușurează pașii existenței umane concrete și care este cultivat, conștient sau nu, prin intermediul tuturor canalelor de comunicare între oameni și nu numai ale instituțiilor destinate exclusiv educației. Această realitate, însă, oricît de importantă, nu justifică, repetăm, exagerarea ponderii pe care o deține *socialul* în procesul educativ.

Aprecierea excesivă a contextului social, în care se desfășoară fenomenul educativ, context considerat în perspectivă culturală, științifică și tehnică, face ca acțiunea factorilor naturali (fizici și biologici) să fie judecată prin filtrul selectiv și transformator al factorilor sociali, neglijîndu-se faptul că, de multe ori, influența acestora asupra naturii este inoperantă. Oricum, rămîn destule împrejurări în care influențele fizio-biologice se exercită nemijlocit în modelarea persoanei educatului. De altfel, elementele factorului social, ca și cele ale factorilor fizic și biologic, nu pot acționa decît prin intermediul *factorului psihic*, individual sau de grup, adică prin structura persoanei și specificul vieții sale sociale. Mai mult încă, numeroși stimuli, grație semnificației lor, pot avea rol de inductori negativi sau pozitivi ai activității psiho-fiziologice.

Cercetările făcute pe subiecți care au vizionat alternativ filme liniștite și filme de groază, sau care au audiat muzică liniștită și muzică agitată, au pus în evidență importante modificări privitoare la reactivitatea encefalică, precum și modificări la nivelul altor regiuni ale organismului, cum ar fi variațiile în dilatarea vaselor capilare, variații adrenalinice, creșterea acidității și alcalinității umorilor organismului ș.a. Influențele educative, în efortul de ridicare a ființei umane de la condiția naturii la cea a societății, nu pot neglija nici unul din elementele care au acționat în filogenia omului. Materia anorganică sau organică, stimulii biologici sau psihici, reflexele fiziologice sau valorile spiritului, totul este deopotrivă implicat. În acest înțeles educația este departe de a se constitui ca o consecință a unei singure categorii de stimuli. Ea apare ca rezultantă complexă a numeroși factori conjugați într-o perspectivă formativă. Componentele fizio-bio-psiho-sociale ale acestora constituie condiția și cadrul specific de dezvoltare a omului, alcătuind la un loc ceea ce cunoaștem sub denumirea de *mediu educativ* (v. fig. 1).



Rezultă din cele arătate că mediul educativ se compune dintr-o diversitate impresionantă de variabile care, în esența și consecința lor, reprezintă fenomene naturale și sociale, fizice și spirituale ce pot contribui la dezvoltarea inte-

grală a persoanei. Didactic, variabilele cu semnificație educativă se diferențiază în grupa stimulilor cu acțiune spontană sau întîmplătoare și grupa influențelor cu caracter intenționat, sistematic și conștient organizat. Dar raporturile dintre aceste grupe nu sînt de excludere, ci de complementaritate. Practic, diversele categorii de stimuli care alcătuiesc situațiile de educație, în diverse condiții și moduri posibile, nu suportă criterii unice de diferențiere : numai social, numai biologic sau numai fizic. Educația asamblează într-o acțiune unitară toate categoriile de influențe fizio-bio-psiho-sociale, de la cele legate de satisfacerea trebuinței de spațiu, hrană, îmbrăcăminte și pînă la cele care împlinesc nevoia de securitate individuală, de afirmare proprie și de creație.

Întîrzierea sau oprirea în dezvoltare se explică deopotrivă prin subalimentație și habitat defectuos, ca și prin lipsă de educație. Diferitele aspecte ale dezvoltării (fizice sau mintale, afective sau sociale) formează un tot indivizibil. Vom sublinia în acest sens utilitatea pe care o prezintă conștientizarea valorii formative a oricărei categorii de stimuli, pornind de la observarea adevărului că acțiunea neintenționată a acestora nu poate realiza prin ea însăși educația omului în înțelesul propriu al acestui cuvînt. Diferitele categorii de influențe necesită a fi coordonate competent în cadrul unei acțiuni de ansamblu. De la îngrijirea maternă și pînă la achiziția limbii, de la exercitarea elementară a proceselor senzoriale și pînă la cucerirea unei concepții științifice despre lume, omul parcurge un drum sprijinit de acțiuni intenționate foarte complexe, care organizează o multitudine de influențe, în scopul realizării unui univers formativ propriu, denumit *mediu educativ dirijat*. Dar, în lipsa ori ignorarea corelării acestuia cu mediu geo-biologic, nu ar fi posibilă dezvoltarea legăturii de continuitate între generații pe un spațiu dat, în sensul identificării descendenților cu aspirațiile înaintașilor, sau al dezvoltării prezentului pe temelia proiectării trecutului în perspectiva viitorului, precum nu ar fi posibilă nici transformarea naturii de către om prin crearea de instrumente corespunzătoare acestor demersuri. Rezultă că semnificația unor noțiuni ca aceea de *adaptare* și de *integrare* necesită anumite revizuiri. Împlinirea potențialității omului, realizarea sa deplină, presupune — în perspectiva celor susținute aici — adoptarea unei optici care, mai presus de stimulii unor achiziții livrești sau de gestuația limitativă a unei profesionalizări, să ia în considerare *întreaga dimensiune fizio-bio-psiho-socială a mediului educativ* ca pe o condiție proprie dezvoltării ființei umane.

Este locul să precizăm că educația, concepută în accepțiunea pe care ne-o oferă teoria mediului educativ, conduce la dezvoltarea unei doctrine proprii, menite să studieze posibilitatea de a fi utilizate toate elementele existenței susceptibile de a contribui la formarea omului, așa cum știința medicală folosește tot ce poate călăuzi apărarea stării de sănătate. Firește, această doctrină se va numi, în continuare, *pedagogie*. Ea nu apare, în concepția noastră, ca o reunire funcțională a mai multor științe într-un anume scop operațional și nici ca integrare a tuturor științelor despre natură și om într-o știință unică, ci ca o disciplină chemată să preia, să adapteze și să investigheze tot ceea ce poate călăuzi opera de formare a omului. În afara unei asemenea perspective de ansamblu, care implică o vastă activitate de coordonare și sinteză, de prelucrare, experimentare și aplicare, orice alt efort s-ar întreprinde în mod izolat și singular, nu ar putea elucida problema complexă a educării.

Considerăm că perspectiva teoretică, pe care o deschide pentru pedagogie problematica amplă a mediului educativ, va fi de natură să repună în discuție o mare parte dintre conceptele de bază ale acestei științe. Sigur, modalitățile de realizare a unui mediu educativ propriu vor constitui pentru pedagogi un vast și permanent domeniu de investigație. Se vor putea obține astfel precizări mult mai complete asupra locului educației în viața omenirii și asupra rolului educatorilor dincolo de aria școlii, degajîndu-se o nouă optică de cimentare a relațiilor dintre indivizi și dintre popoarele lumii.

MODELE ALE UNOR STRATEGII DE DEMONSTRAȚIE ÎN ÎNVĂȚĂMÎNTUL MATEMATIC

Prof. CORNELIA GHEȚIE
Lic. „I. Meșota" — Brașov
Lector TIBERIU GHEȚIE
I.C.P.P.D. — Filiala Brașov

Învățămîntul matematic actual tinde să structureze un complex de metode, mijloace și forme de organizare, care să dezvolte la elevi capacități de gîndire, să-i înarmeze cu cunoașterea metodologiei științei, să-i învețe să selecționeze și să prelucreze informațiile, în mod creator și eficient etc. Într-o primă accepțiune, capacitățile mai sus amintite ar putea fi dezvoltate și consolidate prin rezolvarea problemelor și prin demonstrarea teoremelor.

Ne-am pus întrebările : 1) Dezvoltă învățămîntul matematic actual suficient metodele de investigație, cunoaștere și aplicare a informației matematice în rezolvări de probleme ? 2) Este profesorul de matematică un îndrumător și organizator suficient de bun al activității elevilor, astfel încît elevii să-și însușească strategia și tactica în cercetarea și aplicarea matematicii ?

Deoarece nu am putut răspunde cu certitudine afirmativ sau negativ la aceste întrebări, am făcut cîteva investigații, urmărind activitatea elevilor în rezolvarea problemelor și demonstrarea teoremelor. Din observațiile făcute la elevii mai multor clase ale unor școli generale și licee, în urma unei analize a lipsurilor constatate, considerăm de remarcat : a) Colaborarea profesor-elev în rezolvarea problemelor și demonstrarea teoremelor este asemănătoare cu colaborarea dintre maistru și ucenic. Elevii învață metodologia acestei activități în primul rînd prin imitație. În activitatea lor elevii imită demonstrațiile elaborate de profesori în rezolvarea problemelor și în demonstrarea teoremelor. b) În aprecierea felului cum au fost realizate demonstrațiile și rezolvările de probleme există la elevi un înalt grad de incertitudine. Elevii sînt convinși de justețea procedeului aplicat de ei în rezolvarea unor probleme, doar cînd se verifică rezultatul, confruntîndu-l cu cel dat în manual, sau citesc satisfacție pe chipul profesorului (au fost dese cazurile cînd elevi buni au abandonat, nu au încercat să susțină demonstrații corecte, dacă au citit pe fața profesorului o dezaprobare, sau li s-a dat pentru confruntare un răspuns greșit). c) S-a constatat că elevii (mai ales cei din clasele mici) confundă ceea ce se dă, cu ceea ce se cere în demonstrație, nu simt nevoia argumentării afirmațiilor care le fac, nu cunosc semnificația operatorilor logici, mulți dintre ei nu sînt capabili de a elabora independent o demonstrație riguroasă. d) În demonstrația indirectă și prin reducere la absurd, lipsurile amintite mai sus se accentuează, aceste demonstrații devenind pentru elevii claselor VI—VIII aproape imposibil de realizat prin activitate independentă.

Desigur că lipsurile consemnate mai sus și altele, mai puțin semnificative, se datoresc în primul rînd necunoașterii logicii în general și a metodologiei obiectului matematicii în special. Se reproșează de multe ori elevilor faptul că „logica" gîndirii lor nu este în concordanță cu logica generală. Credem că este esențial să observăm că elevii sînt conduși de o logică empirică cîștigată prin observații directe, că ei, în general, nu greșesc, ci pur și simplu nu știu. (Astfel, de exemplu,

ei nu știu, și aceasta deoarece ei nu au fost instruiți, că negarea unei propoziții universale se face prin afirmarea unei propoziții existențiale).

Pentru că studiul logicii se face mult prea tîrziu, ca să fie eficient pentru studiul matematicii, pentru că metodologia demonstrării teoremelor și rezolvării problemelor nu poate fi lăsată pe seama imitației și a bunului simț, vrem să ne alăturăm încercărilor de pînă acum, de a găsi o cale de a facilita activitatea formativă a elevilor. Modelele anexate sînt adresate în primul rînd elevului obișnuit și mai puțin poate, elevului cu înclinații deosebite pentru studiul matematicii, care printr-o intensă activitate, chiar empirică, reușește să descopere el însuși principiile logice care le folosește în rezolvarea problemelor și în demonstrarea teoremelor. Considerațiile de mai jos au ca sursă, observațiile făcute pe marginea unor experimente efectuate cu o grupă de elevi de la Școala generală de 10 ani nr. 4 din Brașov în anul școlar 1972/1973.

Obiectivele cercetării au fost : a) De a instrui și educa pe elevi să elaboreze demonstrarea teoremelor și rezolvarea problemelor, nu prin imitația fidelă a activității profesorului, ci pe baza unor modele de demonstrație descoperite de ei chiar pe parcursul acestor activități. b) De a dezvolta la elevi capacitatea de a raționa și de a elabora diagrame și modele pentru a evidenția conținutul logic al demonstrației, într-o formă schematică, care să poată fi adaptată la multe variante ale demonstrațiilor din învățămîntul matematic. În elaborarea schemelor, elevii vor trebui să aleagă și să ordoneze implicațiile, învățînd astfel cum să realizeze demonstrația. c) De a se accentua asupra : ideilor esențiale și a metodologiei folosite în demonstrație, asupra etapelor logice și asupra componentelor esențiale ale demonstrației. e) De a crea la elev capacitatea de a elabora singur o demonstrație, de a o aprecia și de a o verifica. f) De a dezvolta la elevi unele capacități necesare pentru a analiza o problemă și, pe baza analizei, de a programa un algoritm de rezolvare a ei (capacități necesare în activitatea de prelucrare a datelor).

Experimentul s-a realizat cu elevii din clasa a VIII-a care posedă un bagaj de cunoștințe și deprinderi în demonstrarea teoremelor și în rezolvarea problemelor. Am apreciat această cunoaștere empirică ca suficientă la început, întărind-o pe parcurs în fiecare etapă cu elementele care lipseau și eliminînd acele idei și deprinderi care au fost însușite greșit pe parcursul activității ca de exemplu, în geometrie, neînțelegerea necesității demonstrației atunci cînd din figură, pe baza unei observații făcute pe desen, proprietățile păreau evidente. Însușirea noului sistem de lucru s-a făcut chiar în practica demonstrării teoremelor și rezolvării problemelor, în cadrul unor relații de colaborare între profesor și elevi, creîndu-se elevilor posibilitatea de a influența prin sugestii și aprecieri desfășurarea studiului.

Schema de principiu a activității de rezolvare a unei probleme (a demonstrației unei teoreme) a avut în cadrul experimentului următoarea structură (fig. 1) : T : teorema sau problema în limbaj comun, R : reformularea problemei pentru a arăta în mod explicit mărimile și relațiile dintre ele, G : modelul grafic, S : schema demonstrației, D : desfășurarea demonstrației.

Experimentul a fost precedat de un studiu elementar de logică matematică în cadrul căruia, pe bază de tabele de adevăr, elevii și-au însușit definirea și unele proprietăți ale operatorilor logici și au fixat raționamentele : 1) $[(p \to q) \wedge p] \to q$; 2) $[(p \to q) \wedge \overline{q}] \to \overline{p}$; 3) $[(p \to q) \wedge (q \to r)] \to (p \to r)$ din definiția implicației și echivalenței : 4) $(p \to q) \leftrightarrow (\overline{q} \to \overline{p})$; 5) $(p \to q) \leftrightarrow [(p \wedge \overline{q}) \to \overline{p}]$; 6) $(p \to q) \leftrightarrow [p \wedge \overline{q}) \to (r \wedge \overline{r})$ (din tabele, ca cel din figura 2, reprezentînd echivalența exprimată 5°, unde p, q, r reprezintă propoziții acceptate ca adevărate).

Pentru a putea elabora schema demonstrației s-au folosit simboluri convenționale, pentru operatorii logici și pentru felul propoziției (după rolul care îl au în demonstrație) după cum reiese din fig. 3, unde literele a, b, c, d, etc. reprezintă propoziții.

Vom da mai jos schema și respectiv cele două desfășurări de demonstrații elaborate de elevi în afirmarea relației : $IC_T\ (A \cap B) = C_T\ AUC_T B$ și a teoremei : II „Două plane paralele sînt intersectate de al treilea plan după drepte paralele".

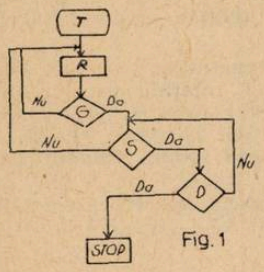


Fig. 1

p	q	$\bar{p}$	$\bar{q}$	$p \wedge \bar{q}$	$p \to q$	$[(p \wedge \bar{q}) \to p] \to q$	$p \to q \leftrightarrow [(p \wedge \bar{q}) \to \bar{p}]$
A	A	F	F	F	A	A	A
A	F	F	A	A	F	F	A
F	A	A	F	F	A	A	A
F	T	A	A	F	A	A	A

Fig. 2

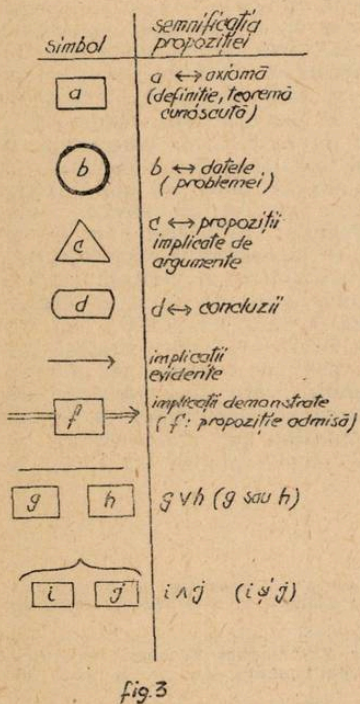


fig. 3

fig 4

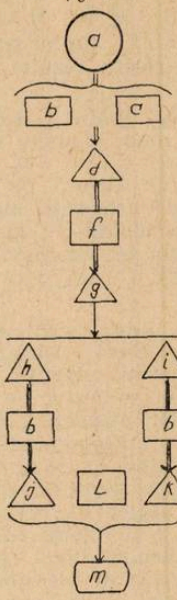
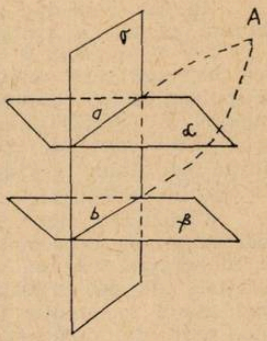


fig 5



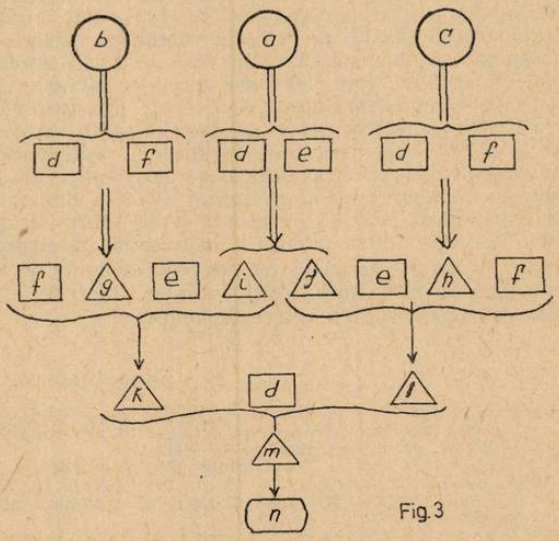


Fig. 3

În fig. 4 este reprezentată schema demonstrației relației $C_T(A \cap B) \subset C_TA \cup C_TB$ a cărei desfășurare este : a) $\forall x\,[x \in C_T(A \cap B)]$; b) Definiția complementarei ; c) Definiția apartenenței ; d) $x \notin A \cap B$; f) Definiția intersecției ; g) „x nu aparține simultan lui A și lui B" ; h) $x \notin A$; i) $x \notin B$; j) $x \in C_TA$; k) $x \in C_{TB}$; l) Definiția reuniunii ; m) $x \in C_TA \cup C_TB$; (la fel s-a demonstrat și $C_TA \cup C_TB \subset C_T(A \cap B)$ din demonstrarea celor două relații rezultă afirmarea relației cerute $C_T(A \cap B) = C_TA \cup C_TB$.

În fig. 5 se dau modelul grafic și schema demonstrației teoremei II reformulată pentru a arăta în mod explicit mărimile și relațiile astfel : „Se dă : $\alpha \parallel \beta = \varnothing$ și $\alpha \parallel \sigma = d_1$ și $\beta \parallel \sigma = d_2$. Se cere: $d_1 \cap d_2 = \varnothing$, $(d_1, d_2 \in \sigma)$. Se demonstrează prin reducere ca absurd pe baza relației 5° (vezi fig. 2). Faptul că ipoteza este o conjuncție de propoziții nu influențează asupra valabilității echivalenței 5°. Desfășurarea demonstrației : a) „$d_1 \parallel d_2 = A$" ; b) $\alpha \cap \sigma = d_1$" ; c) „$\beta \cap \sigma = d_2$" ; d) „Definiția intersecției" ; e) „Definiția apartenenței" ; f) „Definiția incluziunii" ; g) $d_1 \subset \alpha$"; h) „$d_2 \subset \beta$": i) $A \in d_1$; j) $A \in d_2$; k) „$A \in \alpha$"; l) „$A \in \beta$"; m) $A \in \alpha \cap \beta$; n) $\alpha \cap \beta \neq \varnothing$.

Concluzii : Din studiul desfășurării experimentului, a analizei rezultatelor considerăm de consemnat : a) Elevii și-au însușit semnificația operatorilor logici. b) Elaborarea schemelor a permis elevilor să se concentreze asupra momentelor esențiale ale demonstrației, lucru destul de greu de realizat în absența schemei, cînd avînd în atenție întregul ansamblu, nu se pot suficient concentra asupra unei părți din demonstrație, c) Elaborarea schemei a permis elevilor dezansamblarea rezolvării și demonstrației în părți și reansamblarea ei în întreg scoțînd în evidență ordinea operațiilor, relațiile dintre propoziții, necesitatea argumentării, respectarea principiilor logice etc. d) Elevii au învățat ușor (după 3—4 ședințe) să rezolve independent o problemă sau să demonstreze o teoremă, elaborînd cele patru etape necesare demonstrației. e) A crescut foarte mult capacitatea de autoapreciere și spirit critic al elevilor în rezolvarea problemelor. Discuția schemelor de rezolvări de probleme a ocazionat dezbateri vii între elevi, soldate cu alegerea soluțiilor celor mai eficiente, simple și elegante. f) Aportul profesorului în activitatea de rezolvare a problemelor și demonstrarea teoremelor a fost descendent, dacă la început profesorul a fost un îndrumător permanent, pe parcurs rolul lui s-a transformat într-un sfătuitor ocazional în momentele mai dificile din activitatea elevilor. g) După mai multe ședințe, elevii au putut realiza demonstrații bazate pe scheme ideative, nescrise, ei au realizat efectiv numai subscheme pentru părțile mai dificile ale demonstrațiilor. h) Considerăm remarcabil că aproape toți elevii cu care s-a lucrat și care la începutul experimentului au putut demonstra riguros o teoremă sau rezolva o problemă în procent de 50%, la sfîrșitul experimentelor au fost capabili să rezolve o problemă și să demonstreze o teoremă prin metode directe, independent și fără dificultăți ; iar 85% din aceștia au reușit să efectueze în condiții mulțumitoare și demonstrațiile prin reducere la absurd. i) Considerăm schema demonstrării unei teoreme sau a rezolvării unei probleme ca o oglindă a activității de gîndire, care ușurează activitatea elevului, îi dă independență și siguranță în elaborarea demonstrațiilor. j) Analiza fișelor elaborate de elevi au scos în evidență și capacități ca : independență, originalitate, inventivitate, spirit creator, încredere în forțele proprii. k) Elevii lucrează cu plăcere la efectuarea schemelor.

BIBLIOGRAFIE

1. Van Engen Henry — *Strategies of proof in secondary mathematics.* În *The Mathematics Teacher.* An official Journal of the National Council of Teachers of Mathematics, 63, nr. 8, dec. 1970, p. 637—644.
2. Grize Jean Blaise — *Logique moderne,* Editura Monton Gauthier Villars, Paris, 1969
3. Hollenberg Arthur F. — *A form proof.* În *The Mathematics Teacher.* An official Journal of the National Council of Teachers of Mathematics, 64, nr. 3, mar. 1971. p. 203—214.
4. Queysanne Michel, Keramsi Georges — *Mathematique,* Editura Fernand Mathan, Paris, 1969.

RECAPITULAREA CUNOȘTINȚELOR DE CHIMIE PRIN LUCRĂRI DE LABORATOR (ANUL II)

Lector dr. S. TRITEANU
Prof. C. MARIAN

Recapitularea cunoștințelor urmărește să sintetizeze și să sistematizeze cunoștințele însușite de elevi în cadrul unui capitol (temă) sau într-o perioadă mai îndelungată (trimestru, an), incluzîndu-le în sisteme tot mai largi și complexe de generalitate.

Recapitularea nu se reduce la un simplu act de repetare a cunoștințelor, la o simplă inventariere a noțiunilor de bază, a principiilor, legilor fundamentale etc.., ci presupune regruparea lor în jurul unei idei centrale, stabilirea unor raporturi noi de subordonare, supraordonare și intercondiționare dialectică între ele, indicarea unui cod mai cuprinzător de înțelegere a cunoștințelor de un grad mai mare de generalitate, prezentarea unor algoritmi mai complecși de ordonare, rezolvare și interpretare a problemelor majore pe care disciplina respectivă le conține. Concepută în acest mod, recapitularea asigură adîncirea înțelegerii, fixarea și consolidarea cunoștințelor, priceperilor și deprinderilor formate la elevi, angajarea și dezvoltarea capacităților lor de înțelegere.

Pentru a stimula interesul și aportul activ al elevilor în activitatea de recapitulare este necesar ca profesorul să introducă unele elemente de noutate. Noutatea poate fi realizată prin modul de grupare și ierarhizare a cunoștințelor în jurul unei teme majore ; prin utilizarea ca punct de sprijin în repetare a unei activități practice efectuate de elevi (lucrare de atelier, de laborator, agricolă etc.), a unor exerciții complexe, rezolvări de probleme etc. ; prin urmărirea unui proces tehnologic ; prin examinarea unor mașini-unelte în procesul funcționării lor, prin studierea exponatelor dintr-un muzeu, casă memorială etc. ; prin utilizarea unui material didactic nou, a unor tabele sinoptice, diagrame, organigrame, diapozitive, diafilme, filme didactice ș.a. [1]

Recapitularea — îndeosebi cea finală — se poate realiza cu succes printr-un sistem de activități didactice : lecții, lucrări de laborator, de atelier, agricole etc., excursii, vizite didactice, instruire programată etc. În cadrul lor, profesorul poate utiliza un sistem de metode și procedee : conversația, munca independentă, lucrul în grup, problematizarea, demonstrația ș.a.

Avînd în vedere valențele formative ale lucrărilor de laborator și cerințele psiho-pedagogice ale activității de recapitulare, mai sus-menționate, am conceput și realizat recapitularea finală a cunoștințelor de chimie însușite de elevii anului II, de la Liceul „E. Racoviță" din Cluj-Napoca, prin intermediul lucrărilor de laborator îmbinate cu lecții bazate pe experiențe frontale. Întregul conținut de idei, însușit de elevi în anul școlar 1973—1974, l-am grupat în următoarele teme : *Studiul comparativ al nemetalelor din perioadele II și III*, *Principalii compuși cu H_2 ai nemetalelor studiate*, *Unele substanțe cu caracter oxidant* și *Unele substanțe cu caracter reducător*.

Primele două teme, presupunînd sintetizarea unor probleme teoretice fundamentale, care cu ajutorul unor activități cuprinse în fișele de lucru (expe-

[1] Vezi : *Pedagogia, curs, partea I*, sub red. A. Dancsuly, D. Salade, M. Ionescu, Cluj, 1974.

rienţe, studiu comparativ al unor proprietăţi fizice şi chimice, figurarea formulelor electronice ale principalilor compuşi, stabilirea felului legăturilor etc.) puteau fi realizate individual de elevi, s-au pretat la lecţii de recapitulare bazate pe efectuarea unor experienţe.

Astfel în cazul lecţiei de recapitulare *Studiul comparativ al nemetalelor din perioadele II şi III* elevii au utilizat fişa de lucru (nr. 1) care a cuprins :

Fişa nr. 1

Perioada	Grupa	Elementul	Configuraţia	Comportarea faţă de Me, H_2 şi alte substanţe	Caracterul chimic	Concluzii

Sub raport metodic s-a procedat astfel : iniţial elevii au scris în fişă elementele chimice din perioada II şi III şi configuraţia electronică a lor, apoi au efectuat experienţele stabilite în comun pe baza substanţelor ce le aveau pe masă (altele decît cele efectuate în lecţiile din timpul anului) şi au stabilit individual — pe baza observaţiilor proprii şi a studiului comparativ — caracterul chimic al fiecărui element. După fiecare grupă de experienţe s-au comentat în plenul clasei proprietăţile şi concluziile stabilite individual. De asemenea, elevii au rezolvat oral exerciţii, de felul : „C reacţionează în anumite condiţii cu oxidul unui element ai cărui atomi au următoarea configuraţie : $1s^2$; $2s^2\ 2p^6$; $3s^2\ 3p^6$; $4s^2$ — rezultă o substanţă care sub acţiunea apei dă un gaz. Scrieţi ecuaţiile reacţiilor, stabiliţi tipurile de legături ale substanţelor care rezultă din cele două reacţii". La sfîrşit, prin conversaţie, s-a precizat în concluzie generală modul cum variază caracterul electronegativ în perioade şi grupe (respectiv, creşte în perioadă de la stînga la dreapta şi scade în grupă de sus în jos).

În cazul lecţiei de recapitulare cu tema *Principalii compuşi cu H_2 ai nemetalelor studiate*, am împărţit elevii în trei grupe : grupa 1 a efectuat activităţi legate de obţinere şi proprietăţi ale HCl, grupa 2 legate de H_2S, iar grupa 3 de NH_3, tot pe bază de fişe de lucru (fişa nr. 2).

Această lecţie s-a desfăşurat astfel : iniţial s-a stabilit teoretic, în plenul clasei, prima metodă comună de obţinere a acestor compuşi (sinteza), notînd în fişe ecuaţia reacţiei, apoi elevii fiecărei grupe au efectuat o experienţă pentru a stabili a doua metodă comună (dizlocuirea), scriind ecuaţia reacţiei chimice, după care au efectuat individual celelalte activităţi cuprinse în fişă. La finele lecţiei s-au discutat comparativ principalele însuşiri ale fiecărui compus, alcătuindu-se următoarea schemă pe tablă :

Compuşii:	HCl	H_2S	NH_3
Obţinere :	Metode comune : *sinteza*		
	$H_2+Cl \longrightarrow 2HCl$	$H_2+S \longrightarrow H_2S$	$N_2+H_2 \rightleftarrows 2NH_3$
	dizlocuirea		
	$2NaCl+H_2SO_4 \longrightarrow Na_2SO_4+2HCl$	$FeS_2+2HCl \longrightarrow FeCl_2+H_2S$	$NH_4Cl+NaOH \longrightarrow NH_3+H_2O+NaCl$
Proprietăţi fizice-chimice :	Gaz →	Gaz	Gaz
		s o l u b i l e ←	
— cu Me	$HCl+Cu$ (nu reacţ.) / Al	apă $H_2S+Mg \longrightarrow$	$NH_3+HCl \longrightarrow$
— cu săruri	$HCl+Na_2CO_3 \longrightarrow$	apă $H_2S+CdCl \longrightarrow$ (în sol. acid. cu HCl)	$NH_4OH+H_2SO_4 \longrightarrow$
Structură :	→ stabilitatea compuşilor cu H_2 ←		
	bazată pe structură — legături chimice în aceşti compuşi		
Concluzii :	Atomii de halogen sînt mult mai electronegativi decît atomul de hidrogen. Electronii de legătură sînt atraşi de aceea mult mai puternic spre halogen ; legătura covalentă este puternic polară, imprimînd polaritate întregii molecule etc. etc.		

Acestor lecţii le-au urmat două lucrări de laborator cu tema *Unele substanţe cu caracter oxidant* şi *Unele substanţe cu caracter reducător* care au fost efectuate de elevi în mod individual pe baza fişelor de lucru nr. 3 şi nr. 4.

Fiecare lucrare s-a desfăşurat astfel : la început li s-a făcut elevilor un scurt instructaj privind activităţile cuprinse în fişe, li s-a amintit unele reguli de securitatea muncii şi apoi fiecare a executat independent experienţele respective, notînd ecuaţiile reacţiilor, observaţiile personale şi concluziile desprinse pe baza celor observate. La finele lucrărilor s-au discutat în plenul clasei concluziile stabilite de elevi, fixîndu-se în ce constă fenomenul de oxidare şi caracterul oxidant al substanţelor (lucrarea I) şi, respectiv, starea de oxidaţie — legat de ea s-au delimitat noţiunile de oxidare, reducere, oxidant şi reducător (lucrarea II). De asemenea, s-au relevat aplicaţiile practice ale substanţelor cu caracter oxidant şi reducător.

Corectînd fişele întocmite de elevi la lecţiile şi lucrările de laborator destinate recapitulării cunoştinţelor de chimie şi calculînd procentul de exactitate, am obţinut în toate cazurile valori care se situează peste limita de 75% (respectiv, fişa nr. 1 are indicele de exactitate 87,9%, fişa nr. 2 de 77,9%, fişa nr. 3 de 85,3% şi fişa nr. 4 de 82,1%). Acest fapt reliefează că majoritatea elevilor au efectuat corect aproape toate activităţile cuprinse în fişele de lucru.

Analiza calitativă a fişelor şi observaţiile noastre privind modul de desfăşurare a muncii independente a elevilor au dezvăluit o seamă de aspecte pozitive dar şi unele greşeli comise de cei slabi. Astfel, unii elevi au greşit în figurarea formulelor electronice ale compuşilor cu H_2, confundîndu-le cu cele structurale ; alţii, puţini la număr, au comis greşeli în scrierea ecuaţiilor unor reacţii chimice, deoarece nu şi-au însuşit temeinic mecanismul reacţiilor redox (aşa se explică de ce au evitat redarea schemei de pierdere, respectiv de captare de electroni de către atomii elementelor implicate în reacţii). Au fost unii care au făcut observaţii necorespunzătoare (confuzii la culoare, precipitat etc.) şi n-au interpretat corect fenomenul, nu l-au explicat riguros ştiinţific şi ca urmare concluziile au fost sumare şi parţial redate. Aceste greşeli au fost înlăturate în lecţiile de recapitulare de la începutul anului următor şi prin consultaţiile şi meditaţiile organizate cu elevii slabi. Utilizarea fişelor individuale a facilitat depistarea greşelilor şi a celor care le-au făcut, asigurîndu-se astfel conexiunea inversă (feed-backul) şi în cazul recapitulării.

Intre realizări menţionăm că, deşi fiind la sfîrşit de an, elevii au avut o comportare bună, s-au străduit să efectueze corect experienţele, cei buni dovedînd îndemînare, iar cei slabi — puţini la număr — tenacitate în repetarea lor, dacă n-au reuşit la prima încercare. Acest fapt denotă că asemenea activităţi destinate recapitulării cunoştinţelor mobilizează interesul, întreaga personalitate a elevilor. Marea majoritate a elevilor au notat corect şi complet observaţiile şi au stabilit concluzii corespunzătoare pe baza studiului comparativ al fenomenelor chimice produse experimental şi pe baza generalizării cunoştinţelor însuşite în diferite lecţii. În acest fel, elevii şi-au fixat teoretic şi practic cunoştinţele de bază privind nemetalele din perioadele II şi III (configuraţia electronică, modul cum variază caracterul electronegativ al elementelor în perioade şi grupe, metodele comune de obţinere a principalilor compuşi cu H_2, proprietăţile chimice ale acestor compuşi — asemănări şi deosebiri —, stabilitatea acestora în perioade pe bază de structură etc.).

Prin lucrările de laborator, elevii s-au convins practic — lucrînd cu alţi reactanţi decît cei utilizaţi în experienţele demonstrative din lecţii — de caracterul oxidant şi reducător al unor substanţe, fixîndu-şi prin efort propriu esenţa fenomenului de oxidare, de reducere, stare de oxidaţie etc. De asemenea, prin intermediul lor şi al lecţiilor de recapitulare bazate pe experienţe, elevii şi-au consolidat priceperile şi deprinderile de muncă specifice laboratorului de chimie.

Alături de fixarea şi sistematizarea cunoştinţelor fundamentale însuşite de elevi pe parcursul unui an şcolar şi de consolidarea deprinderilor de muncă formate, aceştia, prin intermediul activităţilor obiectuale şi mintale cuprinse în fişele de lucru şi pe care le-au executat independent (respectiv, prin experienţe, observaţii, comparaţii, interpretări, generalizări etc.) şi-au exersat operaţiile gîndirii, judecăţile şi raţionamentele proprii, precum şi celelalte procese psihice (spiritul de observaţie, memoria, imaginaţia, voinţa etc.), dezvoltîndu-şi-le. În acest fel apreciem că s-au realizat valenţele formative ale recapitulării.

Aceste realizări ne îndreptăţesc, credem, să relevăm în concluzie că :

— temele alese pentru recapitulare au grupat cele mai importante cunoştinţe însuşite de elevi pe parcursul anului, oferind posibilitatea stabilirii unor legături esenţiale şi generale între ele şi posibilitatea sintetizării şi fixării lor ;

— sistemul de activităţi utilizat în recapitularea finală (lecţii şi lucrări de laborator), bazat pe acţiuni obiectuale (experienţe) şi mintale (observaţii personale, studiu comparativ, figurarea formulelor electronice a elementelor, egalizarea ecuaţiei chimice, aplicarea schemei redox, stabilirea proprietăţilor chimice, a legăturilor chimice, a concluziilor etc.) au solicitat capacităţile intelectuale ale elevilor, dovedindu-şi astfel eficacitatea ;

— fişele de lucru aplicate individual s-au dovedit a fi utile în orientarea şi desfăşurarea recapitulării, prin activităţile cuprinse, prin indicaţiile date şi prin unele elemente orientative ce le conţin (întrebări, sarcini, descrierea experienţelor etc.) ;

— discuţiile organizate în plenul clasei, la finele sau pe parcursul activităţilor menţionate, au contribuit la fixarea şi sintetizarea concluziilor stabilite individual de elevi şi îndeosebi a ideilor generale în jurul cărora au fost centrate cunoştinţele fundamentale.

Firește, sistemul de activităţi destinate recapitulării finale adoptat poate fi îmbunătăţit şi modificat prin aplicarea altor metode şi procedee, corespunzător condiţiilor concrete şi îndeosebi creativităţii profesorului.

Fişa nr. 2

PRINCIPALII COMPUŞI CU H_2 AI NEMETALELOR STUDIATE *)

1. Ce metode comune pentru obţinerea compuşilor cu H_2 cunoşti ?

.....

.....

2. — a) Alege substanţele necesare pentru obţinerea HCl în laborator, efectuează experienţa .....

— b) Scrie ecuaţia reacţiei .....

3. — a) Verifică principalele însuşiri ale HCl folosind substanţele corespunzătoare (metale, săruri, indicatori) .....

.....

— b) Scrie ecuaţiile reacţiilor : .....

.....

4. — a) Figurează formulele electronice ale compuşilor cu H_2 pentru elementele studiate în aceeaşi perioadă cu *Clorul* .....

.....

.....

— b) Stabileşte felul legăturilor :

.....

.....

5. CONCLUZII (compară şi justifică stabilitatea lor în perioadă) :

.....

.....

*) Din cauza spaţiului limitat prezentăm numai un model de fişe, referitoare la HCl, precizînd că celealte au cuprins aceleaşi activităţi însă legate de H_2S şi NH_3.

Fişa nr. 3

LUCRARE DE LABORATOR : SUBSTANŢE CU CARACTER OXIDANT

Alegeţi substanţele necesare pentru efectuarea experienţelor :

Experienţa efectuată	Ecuaţia reacţiei	Observaţii personale	Concluzii
1. Acţiunea apei de clor asupra H_2S în soluţie apoasă			Explicaţi reacţia
2. Reacţia dintre apa de brom şi $FeCl_3$ în mediu alcalin			— Explicaţi fenomenul — Ce rol are bromul ?
3. Reacţia unor săruri de Fe^{2+} cu H_2O_2 în mediu acid			
4. Obţinerea bromului prin tratarea bromurilor cu H_2SO_4 conc.			Ce fel de proprietăţi manifestă S hexavalent în H_2SO_4 conc. ?
5. Arderea cărbunelui incandescent în HNO_3 fumanos încălzit la fierbere			Analizaţi procesul

Fişa nr. 4

LUCRARE DE LABORATOR : SUBSTANŢE CU CARACTER REDUCĂTOR

Alegeţi substanţele cu care veţi efectua experienţele următoare :

Experienţa efectuată	Ecuaţia reacţiei	Observaţii personale	Concluzii
1. Reacţia hidrogenului cu oxizi metalici			Explicaţi fenomenul
2. Acţiunea H_2O_2 asupra Ag_2O			Ce fel de însuşire manifestă H_2O_2 în cazul acesta ?
3. Acţiunea apei de H_2S asupra H_2SO_4 conc			De ce nu se poate obţine H_2S din FeS sub acţiunea H_2SO_4 conc. ?
4. Reacţia dintre SO_2 şi combinaţii de Fe^{3+}			Pe ce proprietate a SO_2 se bazează reacţia care s-a produs ?
Ex. : Completaţi şi interpretaţi teoretic : $NH_3 + ? \longrightarrow HNO_2 + ?$		În ce condiţii poate avea loc reacţia ? Ce fel de caracter are NH_3 ?	

RELAȚIA DINTRE EVALUARE ȘI AUTOEVALUARE ÎN STABILIREA NIVELULUI DE DEZVOLTARE A APTITUDINILOR TEHNICE

Asist. univ. DUMITRU OZUNU
I.C.P.P.D., Cluj-Napoca

Pentru cunoașterea nivelului de dezvoltare a aptitudinilor tehnice am utilizat o baterie de probe compusă din : matricile progresive Raven 1938, proba Galifret de transmisie a mișcărilor, proba Meuris de analogie figuri geometrice, proba Meuris de percepție spațială, proba de precizie manuală „Tragere de linii. Forma A", proba de rapiditate a mișcărilor manuale, o cruce într-un cerc și o probă de gîndire divergentă, în care subiecților li s-a cerut să găsească cît mai multe întrebuințări pentru zece obiecte uzuale. Probele de gîndire divergentă sînt utilizate îndeosebi pentru studiul creativității tehnice[1] ; noi le-am socotit utile în cercetarea capacității de adaptare la situații mai puțin obișnuite, rupte de rutină. Am mai utilizat și un chestionar de interese, prin care s-a urmărit depistarea domeniilor preferate de activitate și interesele profesionale. Au fost examinați psihologic 67 de elevi din anii IV de la Liceul nr. 16 din Cluj-Napoca.

Din colectivul de cadre didactice al anilor IV s-a solicitat participarea dirigintelui, profesorului de matematică, profesorului de fizică și a maistrului-instructor. Pentru a avea un număr impar de apreciatori, am solicitat și participarea profesorului de chimie. Aceștia trebuiau să răspundă la șase întrebări cuprinse într-o fișă prezentată separat pentru fiecare elev. Întrebările se refereau la : nivelul de dezvoltare al aptitudinilor tehnice ale elevului respectiv, componentele mai bine dezvoltate în structura acestor aptitudini, alte însușiri psihice bine dezvoltate pe care le posedă elevul și care i-ar asigura succesul în activitatea tehnică, componentele mai slab dezvoltate din structura aptitudinilor tehnice, alte însușiri psihice slab dezvoltate pe care le prezintă elevul și care i-ar prejudicia randamentul într-o ramură tehnică, indicarea a trei profesiuni tehnice potrivite subiectului. Cadrelor didactice li s-a cerut să mai facă și o ierarhizare a elevilor în funcție de nivelul de dezvoltare a aptitudinilor tehnice.

Autoaprecierea nivelului de dezvoltare al aptitudinilor tehnice s-a făcut de două ori, înainte și după examenul psihologic. Elevii trebuiau să dea răspunsuri prin subliniere sau completare într-o fișă asemănătoare cu aceea pe care au lucrat și profesorii. Conținutul întrebărilor era același, pentru a se facilita compararea autoaprecierilor elevilor cu evaluările făcute de cele cinci cadre didactice. S-a aplicat de două ori fișa de autoevaluare, pentru a se vedea cum este influențată autocunoașterea nivelului de dezvoltare a aptitudinilor tehnice de modul în care au lucrat subiecții la diferitele probe psihologice. Rezultatele examinării li s-au făcut cunoscute doar după cea de-a doua autoevaluare. Atunci cînd vom dis-

[1] Constantinescu-Stoleru P., *Psihodiagnoza creativității în OSP*, „Orientarea școlară și profesională", nr. 2/1972 ; Zahirnic C., *Creativitatea tehnică*, Studii de psihologie (Culegere elaborată de Catedra de psihologie), București, 1972.

cuta rezultatele obținute, de obicei ne vom referi doar la prima autoapreciere. Prezentăm sumar performanțele subiecților la diferitele teste din baterie în tabelul nr. 1.

Tabelul nr. 1

Nivelul de dezvoltare a apt. tehn.	Matricile prog. Raven	Transm. mișcărilor	Analog. fig.	Percep. sp. Meuris	Gîndire divergentă	Precizia mișc. man.	Rapiditatea mișc. man.
Superior	18,07	12,73	18,08	14,25	7,24	3,99	13,43
Bun	27,03	24,15	23,91	23,14	23,14	26,15	25,04
Mijlociu	32,20	33,98	30,12	30,94	34,73	36,12	33,80
Slab	15,16	19,03	20,15	21,33	24,15	24,10	20,18
Inferior	7,24	10,11	9,74	10,64	10,64	10,64	7,55

Observăm că există diferențe între probe, în ceea ce privește proporțiile de subiecți pe care le găsim la un nivel sau altul de dezvoltare. La probele mai ușoare majoritatea subiecților se plasează în dreptul sau în partea de deasupra mediei, adică la nivelele mijlociu, bun și superior. La probele mai dificile tendința este inversă, cei mai mulți subiecți plasîndu-se în dreptul și în partea de jos a mediei, adică la nivelele mijlociu, slab și inferior. Proba de gîndire divergentă apare ca proba cu gradul cel mai mare de dificultate pentru subiecții noștri. Între probele utilizate există corelații acceptabile, coeficienții evidențiați, chiar dacă nu sînt prea mari, totuși sînt semnificativi. Excepție fac corelațiile cu proba de gîndire divergentă, unde coeficienții sînt mai mici. Această probă pare a fi legată mai puternic de proba Galifret de transmisie a mișcărilor ($r = 0,363$) și apoi de matricile progresive Raven ($r = 0,331$).

Răspunsurile date au putut fi grupate în : a) întrebuințări uzuale ; b) întrebuințări neuzuale, dar care se întîlnesc destul de frecvent în practică ; c) întrebuințări neuzuale care nu se întîlnesc în practică sau se întîlnesc destul de rar ; d) întrebuințări absurde. Circa 47,18% din răspunsurile primite se încadrează în grupa *a*, în grupa *b* fiind cuprinse 26,58% din răspunsuri, iar în *c* și *d* găsim doar 14,93% și respectiv 11,31% răspunsuri. Este lesne de constatat că mai bine de 70% din întrebuințările găsite pentru cele zece obiecte, fac parte din categoria uzuală și a celor neuzuale, dar întîlnite în practică. Deci, subiecții noștri au rămas de cele mai multe ori ancorați în rutină, pe prim plan impunîndu-se întrebuințările obișnuite, atunci cînd se desemnează întrebuințări neuzuale, care rezultă din conferirea altei valori funcționale decît cea obișnuită ; se constată intervenția experienței anterioare, în sensul că aceste întrebuințări neuzuale pot fi întîlnite totuși în practică (spre exemplu, utilizarea unui cui pentru scoaterea unui dop, deși destinația cuiului este alta). Dacă facem referiri la nivelul de dezvoltare a aptitudinilor tehnice, putem spune că subiecții care au găsit cele mai multe întrebuințări neuzuale, nemaiîntîlnite, sau care se întîlnesc destul de rar în practică, fac parte din grupa care se situează la etajul superior. Răspunsurile acestor subiecți se caracterizează prin inedit și aplicabilitate practică. Grupa subiecților cu un nivel bun de dezvoltare a aptitudinilor tehnice este compusă în parte din subiecții care au găsit cele mai multe întrebuințări neuzuale, dar întîlnite destul de frecvent în practică. La nivelul mijlociu se plasează majoritatea elevilor care au desemnat întrebuințări uzuale, iar nivelele slab și inferior comasează subiecții care au optat pentru întrebuințări absurde și uzuale, proprietățile de combinare fiind diferite.

Din totalul de 67 subiecți, doar 18 (26,8%) manifestă intenția de a îmbrățișa o profesiune cu profil tehnic. Desemnarea tehnicii ca domeniu preferat de activitate o întîlnim la 26 (38,8%) subiecți. Restul elevilor optează pentru profesiuni de alt tip și, respectiv, preferă alte domenii de activitate. Din cei 18 subiecți care

intenționează să îmbrățișeze o profesiune tehnică, 10 declară că manifestă un interes deosebit pentru tehnică încă dinainte de absolvirea școlii generale, patru susțin că au preocupări tehnice speciale din anul I de liceu, 1 din anul II și trei din anul III. Pe lîngă cei 26 subiecți care indică tehnica drept prim domeniu preferat de activitate, mai întîlnim încă 6 (8,9%) elevi care declară tehnica domeniu preferat de activitate, însă pe locul doi, după o altă activitate. Menționăm că, dintre cei 18 subiecți care doresc să urmeze o carieră tehnică, 16 declară ca preferată activitatea tehnică pe primul loc, iar doi o clasează pe locul al doilea. Din cei 26 de elevi care au ca primă preferință activitatea tehnică, doar 14 doresc să lucreze în domeniul tehnic, ceilalți 12 orientîndu-se spre alte profesiuni, însă de cele mai multe ori nu prea îndepărtate de tehnică în ceea ce privește natura lor (de exemplu : matematician, fizician, economist).

În urma unei simple comparări a rezultatelor la pregătirea tehnico-practică cu răspunsurile date la chestionarul de interese, constatăm că nu există o legătură vizibilă între interesul declarat pentru tehnică și rezultatele obținute în procesul de pregătire practică. Există destule cazuri în care tehnica nu este indicată ca domeniu preferat de activitate, dar randamentul la orele de atelier este bun sau foarte bun. În această situație, deși nu este vorba de o motivație specială pentru tehnică, putem bănui existența unei motivații corespunzătoare bunei desfășurări a procesului de învățămînt în ansamblu.

De asemenea, nu putem spune că a fost evidențiată o dependență direct proporțională între rezultatele obținute de elevi la probe și răspunsurile date la chestionarul de interese. Este drept că existau unele concordanțe între nivelul de dezvoltare a aptitudinilor tehnice și interesul manifestat pentru tehnică, dar aceste cazuri nu ne pot îndreptăți să afirmăm că există o legătură directă între cele două elemente despre care vorbim ; adică, un nivel superior de dezvoltare a acestor aptitudini ar presupune un puternic interes pentru tehnică, sau că un interes marcant pentru tehnică este legat de o dezvoltare superioară a aptitudinilor tehnice. Este adevărat că interesul pentru tehnică este cunoscut ca unul dintre factorii formaționali principali ai aptitudinilor tehnice, dar și-n această situație se formulează unele rezerve [2]. La cele spuse mai sus venim cu precizarea că în cazul subiecților cu aptitudini tehnice superior dezvoltate este mai mare concordanța „aptitudine-motivație", decît în cazul subiecților plasați pe celelalte nivele de dezvoltare a acestor aptitudini ; adică, pe măsură ce coborîm spre nivelele inferioare, scade incidența dintre nivelul de dezvoltare a aptitudinilor tehnice și intensitatea motivației pentru tehnică. Aceasta înseamnă că putem găsi subiecți la care aptitudinile despre care vorbim sînt modest dezvoltate, dar care să prezinte un interes deosebit pentru tehnică.

Nu putem fi de acord nici cu părerea că ar exista un hiatus între aptitudinile tehnice și interesul pentru tehnică ; pledăm pentru existența unei legături, dar nu direct proporțională și nu întotdeauna absolut obligatorie.

Luînd în discuție problema legăturii dintre rezultatele elevilor la probele aplicate și autoevaluarea nivelului de dezvoltare a aptitudinilor tehnice, trebuie să facem cîteva considerații asupra felului în care s-au autoapreciat subiecții noștri (tabelul nr. 2). Autoaprecierile făcute de subiecți pot fi grupate în : a) autoaprecieri cu tendință de supraestimare ; b) autoaprecieri cu tendință de subestimare ; c) autoaprecieri aproapiate de situația reală. La nivelul lotului predomină autoaprecierile cu tendință de supraestimare, urmează apoi autoaprecierile apropiate de situația reală, cel mai puțin numeroase fiind autoaprecierile cu tendință de subestimare. Această situație este valabilă, cu unele mici diferențe, pentru ambele momente în care s-a cerut subiecților autoevaluarea.

Dacă la prima autoevaluare este net dominantă tendința de supraapreciere, la cea de-a doua autoevaluare această tendință se atenuează ușor, apărînd și tendința inversă, de subestimare. Pe lîngă modificările procentuale, apar și modificări care scapă aspectului cifric. Astfel, unii subiecți și-au reconsiderat opinia despre propria persoană, alegînd o treaptă, fie superioară, fie inferioară, față de treapta anterior desemnată pentru nivelul de dezvoltare a aptitudinilor tehnice.

---

[2] Turcu F., *Interesul — factor formațional al aptitudinii tehnice*, „Revista de pedagogie", nr. 3/1970.

Tabelul nr. 2

Nivelul de dezvoltare	Rezultatele ex. psih.	Prima autoapreciere	A doua autoapreciere
Superior	16,34%	24,19%	21,24%
Bun	24,98%	32,04%	34,53%
Mijlociu	33,07%	23,25%	18,02%
Slab	18,29%	15,33%	23,15 %
Inferior	7,22%	6,19%	3,08%

S-a produs deci un proces de redistribuire la nivelul întregului lot, proces care scapă prelucrării statistice. Modificările cu sens negativ s-au anihilat în parte cu modificările cu sens pozitiv. Vedem că în condiţiile cercetării noastre examenul psihologic a dus la modificări ale autoaprecierilor, dar modificările fiind legate de impresia despre felul în care s-a lucrat la probe, nu-şi manifestă substanţial gradul de apropiere de realitatea psihică a fiecăruia dintre elevi.

O observaţie particulară, dar interesantă este aceea că majoritatea elevilor la care s-au conturat interese puternice pentru tehnică, declară că dispun de aptitudini tehnice bine sau chiar superior dezvoltate, situaţie care nu este întotdeauna adevărată. Faptul că subiecul preferă o activitate tehnică pe prim plan, că doreşte să îmbrăţişeze o profesiune de tip tehnic, îl face să creadă că şi el posedă aptitudini tehnice bine dezvoltate. Atunci cînd apare o neconcordanţă între nivelul real de dezvoltare a acestor aptitudini, între interesul pentru tehnică şi autoaprecierea făcută se impune necesitatea intervenţiei psihologului şi a celorlalte cadre didactice, pentru a se evita declanşarea unui conflict cu efecte traumatizante asupra viitorului profesional şi chiar social al tînărului.

Trecînd la prezentarea evaluărilor făcute de profesori, începem cu observaţia că există diferenţe apreciabile între cele cinci categorii de aprecieri ale nivelului în dezvoltare a aptitudinilor tehnice la elevi. Aceste diferenţe sînt determinate, în mare, de : intervalul de timp de cînd profesorul lucrează cu clasa, obiectul pe care-l predă, numărul săptămînal de ore la clasa respectivă, interesul pentru problemele de viitor ale elevilor ş.a.[3] Se constată o apropiere mai mare între evaluările făcute de diriginte şi maistrul-instructor, apropiere datorată, probabil faptului că aceste două cadre didactice au lucrat patru ani la rînd cu clasele respective, avînd la dispoziţie o perioadă mai îndelungată în care s-au putut apropia de elevi spre a-i cunoaşte.

Dintre cele cinci posibilităţi de evaluare pentru fiecare elev, noi am ales varianta asupra căreia cădeau de acord cei mai mulţi evaluatori. Potrivit aprecierilor făcute de cadrele didactice, circa 22,38% din subiecţi prezintă aptitudini tehnice superior dezvoltate, la 33,19% aceste aptitudini sînt bine dezvoltate, la 28,05% respectivele aptitudini se situează la un nivel mijlociu de dezvoltare, la un nivel scăzut găsim plasaţi 14,02% subiecţi, iar un procent foarte mic (de 2,35%) ar prezenta aptitudini tehnice inferior dezvoltate. Rezultă că şi la cadrele didactice este prezentă tendinţa de a supraaprecia elevii în privinţa nivelului pe care l-au atins în dezvoltare aptitudinile luate în studiu.

Efectuînd analiza listelor pe care cadrele didactice cuprinse în investigaţie au trebuit să ierarhizeze subiecţii, în funcţie de nivelul de dezvoltare al aptitudinilor tehnice, găsim neconcordanţe destul de mari. Ca şi-n situaţiile anterioare, apropierile de opinii sînt mai mari între diriginte şi maistru-instructor. Diferenţele dintre diriginte, pe de o parte şi profesorul de matematică, cel de fizică sau cel de chimie, pe de altă parte, sînt mai mici decît diferenţele ce se relevă între evaluările făcute de ultimii trei profesori. La fel se prezintă situaţia cînd raportăm evaluările făcute de aceştia la evaluarea făcută de maistrul-instructor.

[3] Piéron H., *Examens et docimologie*, P.U.F., Paris, 1963 ; Pavelcu V., *Principii de docimologie*, E.D.P., Bucureşti, 1968.

În aprecierile analitice făcute de cadrele didactice observăm o tendință inversă față de autoaprecierile făcute de elevi. Dacă elevii considerau că prezintă mai bine dezvoltată gîndirea tehnică, urmată de precizia manuală, rapiditatea manuală și reprezentările spațiale, cadrele didactice apreciază ca fiind mai bine dezvoltată la elevi : precizia manuală, urmată de reprezentările spațiale, rapiditate manuală și gîndire tehnică. La fel stă situația și-n desemnarea elementelor mai slab dezvoltate din structura aptitudinilor tehnice. Elevii stabilesc următoarea ordine : reprezentări spațiale, rapiditate manuală, precizia mișcărilor manuale și gîndire tehnică. Ordonarea făcută de cadrele didactice este relativ opusă : gîndire tehnică, rapiditate și precizie manuală, reprezentări spațiale.

Față de situația reală, comparativ cu autoaprecierile elevilor, mai apropiate ni se par a fi aprecierile analitice făcute de cadrele didactice, dar și aceste aprecieri conțin multe erori. Dacă raportăm aprecierile analitice, deci cele care se referă la elementele structurale ale aptitudinilor tehnice, la aprecierile globale, care se referă la dezvoltarea în ansamblu a acestor aptitudini, observăm că aprecierile analitice sînt mai dificil de realizat, prezentînd un grad mai mare de subiectivitate.

Se impune, deci, evaluarea efectuată pe baza unui examen psihologic, evaluare care corectează erorile ce apar în autoaprecierea elevului și aprecierea efectuată de către cadrele didactice. Totuși, atunci cînd nu este posibilă examinarea psihologică a elevilor, aprecierile făcute de diriginte și maistrul-instructor au șansele cele mai mari de validitate, mai ales dacă aceste aprecieri sînt conjugate între ele. Condiția de bază în acest caz este ca dirigintele și maistrul-instructor să fi lucrat cu elevii întreaga perioadă a ciclului liceal sau mai mult de jumătate din această perioadă. În ceea ce privește autoevaluările, deși există un procent notabil de autoaprecieri incorecte, ele sînt utile prin faptul că-i pun pe subiecți în situația de a gîndi mai profund asupra propriilor posibilități.

O LUCRARE UTILĂ DIRIGINTELUI*

Lucrarea „Activitatea educativă a dirigintelui" continuă — prin tematică — seria lucrărilor apărute sub îngrijirea Institutului de științe pedagogice și adresate profesorului diriginte **.

Cartea reflectă bogata și valoroasa experiență a autorilor, ei înșiși profesori și diriginți, în activitatea de dirigenție, fiind în același timp expresia unor preocupări susținute în domeniul cercetării pedagogice.

Argumentarea — întemeiată pe o vastă documentare — se referă nu numai la activitatea dirigintelui ca atare, dar și la problematica generală a adolescenței și tinereții. În acest context, au fost utilizate documente de partid și de stat printre care un loc de frunte îl ocupă cuvîntările și indicațiile tovarășului Nicolae Ceaușescu, secretar general al Partidului Comunist Român, concluzii ale unor reuniuni internaționale, materiale editate de UNESCO, articole din presă, îndeosebi din presa pentru tineret.

Autorii dovedesc înțelegerea problemelor care preocupă adolescenții în societatea noastră, interes și spirit de răspundere față de pregătirea tinerei generații.

În structura cărții sînt cuprinse probleme fundamentale ale concepției teoretice și activității practice cum ar fi : tineretul factor de schimbare în lumea contemporană, activitatea educativă a diriginților cu adolescenții, planificarea activității educative : forme, conținut, evidență, cunoașterea elevilor și orientarea lor școlară și profesională, dialoguri privind profilul moral-cetățenesc, dialoguri despre adolescență și problemele ei etc.

Dialogurile din cadrul orelor de dirigenție privind profilul moral-cetățenesc sînt interesante, conțin o tematică actuală și explicații adecvate, exemple din literatură și fapte din viața de zi cu zi care pot contribui la formarea conștiinței moral-cetățenești a elevilor.

Mai puțină atenție au acordat autorii metodelor și procedeelor prin care să se realizeze antrenarea nemijlocită a elevilor în acțiuni cu caracter moral-cetățenesc, deși este cunoscută importanța pe care metoda exercițiului o deține în formarea comportamentului moral-cetățenesc al elevilor.

Fișa psihopedagogică elaborată de autori este complexă, amănunțită, cuprinzînd laturile esențiale ale personalității, dinamica acestora. Această fișă psihopedagogică, cît și foaia de observație, alcătuită prin aplicarea metodei aprecierii obiective a elevilor, a prof. dr. doc. Gh. Zapan, pot fi studiate cu folos de către profesorii diriginți și aplicate în activitatea practică.

Împreună cu publicațiile anterioare, lucrarea de față deschide calea către elaborarea unui manual al profesorului diriginte, care să generalizeze la un nivel științific cuceririle și experiența practică în acest domeniu.

JULIETA ALEXANDRU

* Ion Dumitrescu, Nicolae Andrei, *Activitatea educativă a dirigintelui*, Editura Scrisul românesc, Craiova, 1975.

** *Dirigenția*, E.D.P., 1970. *Sistemul muncii educative în liceu*, E.D.P. 1970. *Culegere de texte pentru munca educativă* E.D.P., 1970.

PROCEDEE ȘI REALIZĂRI ÎN PREDAREA ISTORIEI LA CLASA A IV-A

Înv. PARASCHIVA T. MARIUS
Liceul pedagogic Ploiești-Prahova

Apariția și cristalizarea unor noțiuni și concepte istorice fundamentale cum sînt, de pildă, cele de timp istoric și de cronologie prezintă pentru școlarul mic cel puțin aceleași dificultăți ca și acelea pe care J. Piaget și alți psihologi experimentaliști le semnalează la formarea noțiunilor fizice, matematice și, în general, a celor din domeniul științelor naturii. Faptul că noțiunile istorice implică experiență socială nu simplifică procesul asimilării lor, ci dimpotrivă, face necesară intensificarea participării factorilor educativi la dirijarea acestui proces.

În această privință nu putem fi de acord cu pozițiile teoretice care afirmă că trebuie să așteptăm ca mai întîi să se producă procesul maturizării intelectuale a copilului pentru ca sistemul educativ să acționeze sistematic în direcția formării noțiunilor și conceptelor ce solicită un grad sporit de generalizare și abstractizare.

Admițînd ideea caracterului legic al procesului maturizării intelectuale, pe care Piaget, de exemplu, o consideră relativ stabilizată în jurul vîrstei de 12-13 ani, trebuie să avem în vedere că intelectul uman nu este, în exclusivitate, produsul unor mecanisme interne de autoreglare biologică și psihică, ci, cel puțin în egală măsură cu acestea, el este condiționat de influențele pe care le exercită asupra sa încă din primele zile mediul natural și social.

A lăsa ca acest proces de interrelație dintre psihicul uman în formare și mediul de viață să se desfășoare numai în virtutea unor legități naturale înseamnă nu numai că acceptăm un ritm lent de dezvoltare intelectuală dar și riscăm orientarea capacităților cognitive pe un făgaș greșit, neconstructiv și dăunător pentru individ și societate. Cum s-ar putea realiza, de exemplu, în astfel de condiții cunoașterea și înțelegerea faptelor și raporturilor sociale contemporane și din trecut? Nu putem concepe așadar formarea noțiunilor istorice în afara unui proces pedagogic riguros organizat care să conducă sistematic pe școlarul mic de la reprezentarea corectă a unor relații elementare între fapte din timpul apropiat — azi, ieri, mîine — la înțelegerea cauzalității și cronologiei evenimentelor istorice, la reprezentarea condițiilor anticipării unui fapt de către altul, de-a lungul etapelor principale de dezvoltare a societății omenești pe teritoriul patriei și apoi pe întregul Pămînt.

Din păcate, literatura psihopedagogică ne oferă prea puține indicii cu privire la condițiile formării noțiunilor și cunoștințelor istorice în clasele primare. Cercetările abordează această problemă doar începînd de la nivelul clasei a V-a, deci după ce copilul a depășit stadiile critice ale procesului maturizării intelectuale. În aceste condiții continuăm să sondăm modalitățile de perfecționare a predării cunoștințelor istorice în propria noastră experiență didactică. În cadrul experienței proprii de formare și dezvoltare a primelor reprezentări și noțiuni istorice la școlarii mici am acționat pe două coordonate principale: a conținutului învățămîntului și a tehnicilor de instruire.

1. Avem în vedere în primul rînd că învățarea istoriei, la orice nivel de vîrstă, nu înseamnă numai achiziție de reprezentări, noțiuni și cunoștințe cît, mai ales, direcționarea acestor achiziții cognitive spre scopuri cu semnificații mult mai largi și mai complexe pentru formația spirituală a școlarilor noștri. Cunoștințele istorice reprezintă temeiul educației sentimentelor patriotice și internaționaliste : prin intermediul lor copiii învață să descopere, să respecte și să îndrăgească pe înaintașii neamului și realizările lor, află despre trecutul popoarelor, despre năzuințele lor spre un destin mai bun, ceea ce oferă o bază de înțelegere a eforturilor contemporane pentru o lume mai dreaptă și mai prosperă.

Conștienți de răspunderea ce ne revine ca educatori în formarea tinereților, medităm și căutăm să acționăm cu grijă nu numai la realizarea conținutului programei de învățămînt pentru clasele I-IV, care are în vedere formarea primelor reprezentări istorice și a cunoștințelor de istoria patriei, ci încercăm să transpunem într-un limbaj accesibil orice împrejurare și informație cotidiană care oferă fie fapte sociale, fie modalități de interpretare a acestora.

În acest mod încercăm să concretizăm și să întregim sensul reprezentărilor și cunoștințelor despre faptele și evenimentele din trecut pe care le analizăm cu elevii în cadrul lecturilor istorice.

2. În ceea ce privește tehnicile de instruire, soluția dominantă, care ne-a oferit cea mai trainică bază de construire a sistemului cunoștințelor istorice începînd de la clasa I, constă în îmbinarea metodei expunerii narative cu mijloace didactice care realizează un suport concret, fie că este vorba de obiecte și vestigii din trecutul apropiat sau îndepărtat al locuitorilor ținutului natal ca și din celelalte regiuni ale țării (piese arheologice, obiecte etnografice sau de artă etc.), fie că utilizăm imagini ale acestora (fotografii, diapozitive, diafilme, secvențe filmate).

.Condițiile de spațiu grafic nu ne permit o relatare a succesiunii conținutului cunoștințelor istorice și a tehnicilor utilizate pentru predarea lor în toate clasele primare. Ne-am propus să ilustrăm aici cele două coordonate ale activității pedagogice amintite mai sus, doar prin cîteva referiri concrete la activitatea cu elevii clasei a IV-a.

Cu prilejul predării primei teme din programă, de exemplu, vizitarea muzeului de istorie din localitate a oferit elevilor posibilitatea să cunoască nemijlocit unelte primitive și arme folosite de oameni în trecutul îndepărtat. Prin explicații și scurte povestiri li s-a atras atenția asupra caracteristicilor care evidențiază evoluția acestora pînă în timpul nostru ca și analogia lor cu unele obiecte întîlnite de elevi în mediul de viață. În acest mod, înțelegerea cunoștințelor cuprinse în tema „Oamenii din țara noastră în trecutul îndepărtat" a fost pregătită prin elemente intuitive pe care le-au oferit exponatele muzeului. În lecția a doua — desfășurată în clasă — am accentuat mai mult latura expozitiv-narativă pentru lămurirea unor noțiuni ca : perioada comunei primitive, relații de colaborare și ajutor reciproc, epoca pietrei, epoca metalelor. Și în această a doua parte a predării acestei teme am uzat de suport concret pentru explicații, dar de data aceasta am dispus mai ales de materiale imagistice (fotografii, diapozitive, imagini din manual) prin care am completat reprezentările copiilor despre uneltele, armele și modul de viață specific oamenilor primitivi, ca și despre influența perfecționării uneltelor asupra modului de viață și de relații sociale.

Lămuririle referitoare la uneltele primitive care serveau și ca arme de apărare au constituit un punct de plecare pentru explicarea cauzalității relațiilor de colaborare și ajutor reciproc, ca și a apariției fenomenului exploatării omului de către om, formarea claselor sociale.

Reliefarea condițiilor perfecționării uneltelor, ne-a oferit de asemenea prilejul să sugerăm elevilor reprezentări despre procesul separării păstorilor de agricultori, despre apariția meșteșugurilor. Conținutul parcurs în predarea aces-

tei teme a fost sistematizat în următoarea schemă cu prilejul unei conversații de sistematizare (10 minute în încheierea lecției).

Oamenii din țara noastră în trecutul îndepărtat

- Comuna primitivă (cea mai lungă și cea mai grea perioadă din istoria omenirii)
  - Epoca pietrei
    - condiții de viață extrem de primitive
    - oamenii se temeau de forțele naturii
    - unelte și arme primitive
    - relații de colaborare și ajutor reciproc
    - ocupații
      - vînătoarea
      - păstoritul
      - pescuitul
      - agricultura
    - descoperiri și invenții
      - focul
      - arcul cu săgeți
      - bărci dintr-un singur trunchi de copac
  - Epoca metalelor
    - a) bronzului
      - unelte și arme din bronz
      - ocupații
        - agricultura
        - păstoritul
      - se separă agricultorii de păstori
    - b) fierului
      - unelte și arme din fier
      - ocupații
        - agricultura
        - păstoritul
        - meșteșugurile
      - meșteșugarii se separă de agricultori și păstori
- Descompunerea comunei primitive
  - Cauze
    - apariția plusului de produse peste nevoile minime ale omului
    - deosebirile între oameni < bogați / săraci
    - începuturile exploatării omului de către om.

Fără să considerăm că prin cele două lecții referitoare la orînduirea comunei primitive pe teritoriul patriei noastre am rezolvat problema formării reprezentărilor istorice de bază la care se referă această temă, credem totuși că am contribuit într-o bună măsură la crearea bazelor unei gîndiri corecte la elevi, în ceea ce privește analiza și interpretarea faptului istoric. Informația istorică și modalitățile de interpretare dobîndite în aceste prime lecții au servit elevilor ca model pentru analiza faptelor din epocile istorice ce au fost studiate în continuare, cu privire, îndeosebi, la cauzalitatea și implicațiile evenimentelor istorice.

Uzînd de aceleași procedee de îmbinare a expunerii narative cu un suport imagistic, lecția cu tema : „Cucerirea independenței de stat a României" a debutat cu prezentarea diafilmului care se referă la această temă. Au însoțit imaginile cu explicații asupra următoarelor episoade :

— lupta maselor pentru eliberare de sub jugul otoman ;

— proclamarea independenței României — 9 mai 1877 ;

— desfășurarea războiului ;

— eroismul soldaților români în luptele de la Plevna, Rahova, Smîrdan ;

— importanța cuceririi independenței de stat.

În partea a doua a lecției, după ce au fost punctate în schemă pe tablă principalele evenimente analizate în temă (vezi schema de mai jos) elevii au audiat o bandă de magnetofon cu lectura artistică a unor fragmente din creații literare care evocă eroismul și faptele de vitejie ale ostașilor români în războiul pentru independență din 1877. Au audiat fragmente din : „Peneș curcanul" și „Sergentul" de V. Alecsandri, „Rugămintea din urmă" de G. Coșbuc și citate din volumul „Eroi au fost, eroi sînt încă" de D. Almaș, apoi au fost prezentate

reproduceri după tablourile pictorului N. Grigorescu, care zugrăvesc aspecte referitoare la acelaşi eveniment.

Războiul pentru independenţă

Cauze
- — împiedicarea progresului ţării în toate domeniile după 1859 ;
- — plătirea tributului către Poartă ;
- — interzicerea de către Imperiul otoman ca România să încheie alianţă cu alte state ;

Desfăşurarea
- — la 9 mai 1877, Adunarea deputaţilor a proclamat independenţa de stat a ţării ;
- — Rusia declară război Turciei
- — 30 august — cucerirea Griviţei ;
- — lupte importante la : Rahova, Smîrdan, Vidin ;
- — 28 noiembrie cucerirea Plevnei ;
- — sultanul cere pace ;

Importanţa
- — România este recunoscută ca stat independent ;
- — autoritatea statului român asupra Dobrogei ;
- — noi posibilităţi de dezvoltare a economiei naţionale ;
- — formarea premiselor pentru desăvîrşirea unităţii naţionale de stat.

Tema despre războiul pentru independenţă a fost urmată de o lecţie de recapitulare avînd ca temă „Unirea şi independenţa de stat a României, idealuri seculare ale întregului popor român", care s-a desfăşurat după planul de recapitulare ce a fost dat elevilor anticipat avînd următoarea structură :

Unirea şi independenţa de stat a României, idealuri seculare ale întregului popor român.

Plan de recapitulare.

1. Unirea
2. Reformele din timpul lui Cuza
3. Independenţa de stat necesitate imperioasă
4. România după cucerirea independenţei de stat.

Pentru a marca importanţa luptei poporului nostru pentru libertate şi unitate naţională, încă de la începutul dezbaterii evenimentelor legate de tema lecţiei, am făcut o scurtă incursiune în evenimentele istorice anterioare Unirii Principatelor, insistînd în conversaţia frontală cu elevii asupra cronologiei şi cauzalităţii următoarelor evenimente : unirea cnezatelor şi voievodatelor, unirea oştilor de către Iancu de Hunedoara, unirea politică şi armată din vremea lui Mihai Viteazul, ideile despre unire din programul revoluţiei de la 1848. S-a trecut apoi la relatarea de către elevi prin scurte expuneri independente a evenimentelor principale care au avut loc în perioada de pregătire şi înfăptuire a unirii principatelor române, subliniindu-se semnificaţia actului de la 24 Ianuarie 1859

În cadrul lecţiei s-a operat cu noţiunile şi conceptele învăţate de elevi la lecţiile anterioare : unirea, vis de aur, unirea ideal de secole, război drept din partea românilor, război nedrept din partea turcilor, redută, dorobanţ, front etc.

La punctul doi s-au dezbătut următoarele :

— legiferarea reformei agrare-1864 ;
— votarea legii instrucţiunii publice ;
— înfiinţarea primei agenţii diplomatice la Paris ;
— detronarea lui Cuza.

Trecerea la punctul trei este marcată prin lectura citatului referitor la tratativele de la Livadia. Se amintesc evenimente ca : admiterea de către guvernul român a trecerii armatelor ruse pe teritoriul României ; Rusia declară război Turciei; Adunarea deputaţilor proclamă independenţa de stat a ţării la 9 mai 1877.

Am citit apoi un fragment dintr-un articol din presa locală (ziarul „Flamura Prahovei") în care sînt evocate acte eroice ale locuitorilor pe aceste meleaguri, cu prilejul războiului pentru independență din 1877.

În partea a doua a lecției de recapitulare elevii au primit sarcina să reconstituie evenimentele istorice și ordinea în care ele au avut loc, cu ajutorul următoarelor mijloace didactice, ce au fost distribuite elevilor după parcurgerea primei părți a lecției.

Mijloace didactice utilizate :

— tabel cronologic (pentru fiecare elev în parte) cu datele mai importante referitoare la tema enunțată ;

— harta istorică cu conturul României după cucerirea independenței (pentru fiecare elev multiplicată la xeros) ;

— harta istorică (desfășurarea luptelor) ;

— planșă cu plicuri, ilustrații, versuri și citate din volumul „Eroi au fost, eroi sînt încă" de D. Almaș.

Prin acest procedeu am reușit să verific nivelul realizat de fiecare elev în cunoașterea, înțelegerea și plasarea corectă în timp a principalelor evenimente istorice incluse în tema lecției, edificîndu-mă astfel, la nivelul acestei teme, asupra stadiului obținut în atingerea obiectivelor majore pe care trebuie să le realizeze predarea istoriei în școală și formarea la elevii din ciclul primar a unor cunoștințe și sentimente privind viața societății și a oamenilor din toate timpurile.

TELEVIZIUNEA ȘCOLARĂ INTEGRATĂ LA CLASELE PRIMARE

Înv. VALERIA DRĂGOIU
Înv. TEODOR DRĂGOIU
Școala generală nr. 4 — Turda

Educația și instrucția au devenit astăzi probleme sociale de o importanță deosebită. Congresul al XI-lea al P.C.R. pune ca o sarcină majoră în fața personalului didactic, modernizarea și perfecționarea continuă a învățămîntului, înlăturînd tot ceea ce este depășit, învechit.

În acest context al modernizării învățămîntului s-au introdus în anul școlar 1974—1975, pentru prima dată în învățămîntul românesc, lecții speciale în cadrul emisiunilor de televiziune școlară integrată și pentru ciclul primar (clasa a IV-a, pentru obiectele limba română — citire și geografie).

Acest lucru este de o importanță deosebită pentru învățătorii care lucrează la clasa a IV-a, constituind un real ajutor prin materialul prezentat, dar în același timp îi pune în fața unor noutăți profesionale din care rezultă sarcini sporite, ba putem spune chiar unele greutăți de ordin metodic. Pentru depășirea acestor greutăți învățătorii n-au fost pregătiți în prealabil, nici în timpul studiilor, nici în vreuna din formele de perfecționare la care au participat, nici chiar prin presa de specialitate, așadar cei care au folosit aceste emisiuni au fost

nevoiți „să lucreze în mod creator" (conform inspirației personale, talentului pedagogic etc.), ținînd seama de mai mulți factori care concură la buna reușită a procesului de predare-învățare.

În cele ce urmează nu vom insista asupra importanței folosirii televiziunii în școală, în general, ci ne vom referi în mod selectiv doar la cîteva probleme pe care le implică folosirea emisiunilor de televiziune școlară integrată în cadrul lecțiilor de citire la clasa a IV-a.

A. AVANTAJELE FOLOSIRII EMISIUNILOR DE TELEVIZIUNE ȘCOLARĂ INTEGRATĂ PENTRU ÎNVĂȚĂTORI ȘI ELEVI

— Introducerea televiziunii în școală pune la îndemîna învățătorilor de pe tot cuprinsul țării materiale necesare desfășurării lecțiilor (obiecte de muzeu, fotografii, peisaje naturale și industriale, documente etc.) la care mulți învățători nu ar avea acces din cauza depărtării în timp sau în spațiu.

— În cadrul lecției, în general, la ciclul primar elevul aude o singură voce care îi dă informații, aceea a învățătorului. Prin introducerea televiziunii școlare copilul aude și alte voci, aude citind sau recitînd artistic, vede fapte care contribuie la îmbogățirea cunoștințelor, la dezvoltarea spiritului de observație, a spiritului critic și, în mod deosebit, la dezvoltarea și educarea gustului pentru frumos.

— Se creează posibilități egale pentru toți copiii țării (de la sate și orașe ; de la munte și șes), toți bucurîndu-se de aceeași documentare și informare.

— Folosirea televiziunii școlare contribuie efectiv la îmbunătățirea relației învățător-elev. Ia naștere un climat de colaborare, de muncă, au loc schimburi libere de opinii între elevi și învățător. Copiii își regăsesc spontaneitatea naturală. Învățătorul își poate cunoaște mai bine elevii.

B. CU PRIVIRE LA CONȚINUTUL EMISIUNILOR

Emisiunile prezentate în anul școlar 1974—1975 au respectat cerințele programei, subiectele au fost alese pentru a completa conținutul diferitelor bucăți din manual. Pregătirea și prezentarea emisiunilor s-a făcut la o înaltă ținută artistică și științifică.

Referitor la materialele care se prezintă socotim că este necesar să se aleagă în special acele aspecte, documente, fotografii, peisaje etc. la care învățătorul, în general, nu are acces.

Dacă ne amintim de emisiunile difuzate în anul școlar trecut, constatăm că, în general, au fost bine orientate. Menționăm emisiunile despre Constantin Brâncuși și opera sa, „Amintiri din copilărie — La scăldat" de I. Creangă, „Hunedoara, cetatea oțelului" ș.a., în care s-au prezentat peisaje naturale, industriale, opere de artă, documente etc.

În comparație cu acestea socotim că mai puțin bine a fost orientată emisiunea despre N. Grigorescu pentru că opera lui folosește ca mijloc de realizare a imaginii artistice culoarea, prin care pictorul își exprimă mesajul artistic, își dovedește măiestria, își face comunicabile ideile și sentimentele sale. Or, prezentîndu-se la televizor în alb-negru, tablourile lui au fost lipsite tocmai de ceea ce le dă viață, măreție — culoarea —, scăzînd astfel din valoarea operei, nereușind să creeze emoții, stări afective deosebite în rîndul elevilor. Cu mai mare randament s-ar fi putut prezenta copiilor opera pictorului folosind albume, diafilme sau diapozitive colorate, reproduceri care se găsesc în dotarea școlilor.

De asemenea, conținutul emisiunii „Apele în slujba omului" ar fi putut fi mai bine sistematizat și corelat cu alte obiecte de învățămînt și chiar cu alte lecții studiate anterior sau în anii precedenți, deoarece elevii au cunoștințe pri-

vind foloasele și daunele aduse de apă și de la științele naturii, geografie etc. În consecință, propunem ca atunci cînd conținutul unei emisiuni se pretează la corelări cu alte obiecte de învățămînt aceasta să aibă un caracter interdisciplinar.

În altă ordine de idei, considerăm că ar fi fost necesare emisiuni pentru lecțiile : „Un explorator român în Antarctica", „Badea Cîrțan", „Tunarul lui A. Iancu" etc. pentru care televiziunea ar fi putut prezenta materiale mult mai adecvate decît se pot procura pe plan local. În această problemă, a stabilirii lecțiilor pentru care să se pregătească emisiuni t.v. poate că n-ar strica să fie consultați și învățătorii (cîțiva din fiecare județ sau zonă geografică).

Oricare ar fi lecția pentru care se pregătește emisiunea, învățătorul trebuie să fie informat din timp și amănunțit asupra conținutului emisiunii, pentru a ști dacă mai este cazul să completeze cu ceva și cu ce anume, pentru a ști în care moment al lecției să încadreze emisiunea și în final pentru a putea sintetiza într-un tot conținutul (științific și artistic) al emisiunii și al lecției.

N-ar fi rău dacă învățătorii ar cunoaște chiar unele documente utilizate pentru pregătirea emisiunii (bibliografie, hărți etc.) ; documentîndu-se din timp, ei ar putea răspunde competent eventualelor întrebări puse de elevi. Ar fi bine dacă învățătorilor li s-ar da, prin presa de specialitate, îndrumări metodice orientative (inclusiv precizarea locului emisiunii în cadrul lecției) și indicații privind materialele utilizabile în cadrul lecției, temele prin care se poate verifica gradul de receptare a emisiunii, lucrările și activitățile pe care le pot propune elevilor etc.

C. EMISIUNILE T.V. ȘI EDUCAREA AUDIO-VIZUALĂ A ELEVILOR

Prin folosirea emisiunilor de televiziune învățătorilor le revine și sarcina de a realiza educația audio-vizuală a elevilor, deci de a-i instrui și educa în direcția înțelegerii și reținerii celor văzute și auzite, ba chiar să judece, să facă legătura cu alte cunoștințe, să fie capabili să pună întrebări, să ceară explicații sau să răspundă la unele întrebări-problemă puse de către învățător, dobîndind astfel calitățile unui spectator instruit, activ.

Avîndu-se în vedere această sarcină, precum și faptul că se lucrează cu elevii ciclului primar se impune ca o necesitate verificarea receptării calitative și cantitative a emisiunii de către elevi pentru a se putea interveni la timp spre completare ori corectare (unde e cazul) a celor înțelese și reținute și pentru a pune în valoare ideile esențiale ale emisiunii.

Din procedeele utilizate de noi în acest scop amintim următoarele :

— conversația cu elevii ;

— lucrul cu fișele (distribuite elevilor înainte sau după emisiune și în care li se cer unele sarcini de efectuat) ;

— schițarea de desene ;

— lucrări pe grupe ;

— întrebări-problemă adresate întregii clase (oral sau în scris) înaintea emisiunii și la care elevii vor găsi răspuns în timpul emisiunii. La unele emisiuni, în funcție de sarcinile primite, elevii au fost îndrumați să-și noteze unele date chiar în timpul transmisiei.

Înțelegerea conținutului emisiunii asigură integrarea lui firească în conținutul temei studiate și desfășurarea în mod metodic a activităților în cadrul orei.

Unele procedee utilizate de noi se pot folosi cu randament maxim numai în cazul în care învățătorul cunoaște precis și din timp conținutul emisiunii, pentru a-și putea fixa cu claritate care este activitatea de verificare a modului de înțelegere a emisiunii, ce îndrumări să dea elevilor înaintea emisiunii, cum să pregătească clasa pentru receptare etc.

Aceste activităţi (pentru verificarea receptării emisiunii) sînt necesare cu atît mai mult cu cît în timpul transmisiei contribuţia efectivă, individuală a fiecărui elev este mai redusă decît într-o lecţie obişnuită (neputîndu-se conversa cu ei), iar unii sînt tentaţi să se situeze pe poziţia de „spectatori".

D. LOCUL EMISIUNII ÎN CADRUL LECŢIEI — CONSECINŢE METODICO-ORGANIZATORICE ASUPRA STRUCTURII LECŢIEI

Vrem să discutăm despre locul emisiunii în lecţie şi în special despre modul cum uneori lecţia trebuie să-şi modifice structura pentru a putea forma un tot unitar cu emisiunea.

Este evident că emisiunea, fiind programată pe plan central, constituie elementul cheie în structurarea metodică a lecţiei. În funcţie de acest element, noi putem să ne organizăm în aşa fel activitatea, încît el să intervină în pregătirea, predarea sau fixarea temei care se studiază, acolo unde socotim că va avea randament mai mare, dar aceasta mai depinde şi de ora programării (9 ; 9,10 sau 9,30). Acest lucru este uneori destul de greu de realizat. Conceperea unei lecţii din punct de vedere metodic în situaţia dată este un act de creaţie al învăţătorului.

Vom arăta în continuare felul cum am integrat în lecţie emisiunea televizată şi apoi structura, uneori schimbată, pe care a căpătat-o lecţia. Luăm spre exemplificare lectura „Peste cincizeci de ani" de I. L. Caragiale, din manualul de clasa a IV-a, care conform planificării calendaristice a fost programată în ziua emisiunii.

Ora (9-9,50) a debutat cu emisiunea t.v. Clasa a fost pregătită pentru receptarea emisiunii. Am avut grijă ca fiecare elev din locul unde se afla să vadă micul ecran şi să audă. Emisiunea se referea la unirea Moldovei cu Ţara Românească, evenimentele din anul 1859. Realizată cu multă simţire, folosind izvoare istorice şi materiale beletristice adecvate, emisiunea a reuşit să creeze o stare emoţională deosebită. Au urmat scurte discuţii cu elevii pentru a verifica dacă au înţeles despre ce perioadă din istoria patriei este vorba şi despre care personalitate istorică. Pe acest fond emoţional s-a trecut la citirea model a bucăţii. Am socotit că este mai potrivit să procedăm în acest fel pentru a nu lăsa să se risipească atmosfera înflăcărată pe care a degajat-o emisiunea.

S-a trecut apoi la analiza lecturii (citirea pe fragmente, explicarea cuvintelor şi a expresiilor necunoscute, analiza conţinutului fragmentelor, scoaterea ideilor principale). S-a povestit bucata integral, completîndu-se cu date din emisiune şi apoi, aceasta fiind lungă, s-a citit selectiv. S-a dat tema pentru acasă.

Întrucît lecţia a început cu emisiunea t.v. nu a existat momentul : controlul şi verificarea temelor orale şi scrise avute acasă. Pentru acest moment al lecţiei am rezervat timp la sfîrşitul orei, cînd după controlul temelor scrise s-a recitat poezia „Alexandru Ioan Cuza" de V. Eftimiu (avută ca temă pentru acasă) şi au fost notaţi elevii ascultaţi, iar ca încheiere a lecţiei s-a cîntat Hora Unirii.

Astfel, lecţia a căpătat aspectul unui întreg cu valori mai mari emoţionale, la începutul şi sfîrşitul ei. În felul acesta am conceput noi noua structură metodică a lecţiei impusă de ora programării emisiunii (ora 9) şi de locul ei în lecţie (în pregătirea lecţiei).

La lecţia cu tema „C. Brâncuşi" după Al. Drăgoi, emisiunea fiind programată la ora 9,30, ne-am propus ca aceasta să fie o completare a celor aflate din textul din manual. Pentru a realiza acest lucru am organizat lecţia în felul următor :

— am verificat tema pentru acasă (orală şi scrisă) ;

— am purtat discuţii pregătitoare şi am anunţat subiectul noii lecţii ;

— am trecut la comunicarea noilor cunoştinţe — prin citirea în întregime a bucăţii din carte şi apoi la analiza ei ;

— am purtat discuţii cu caracter generalizator cu privire la cele aflate din lectură. În continuare am pregătit elevii pentru receptarea emisiunii.

Deşi n-am cunoscut în prealabil conţinutul emisiunii (bănuind doar ce-ar putea cuprinde) am scris pe tablă cîteva întrebări la care urma să obţinem răspuns după vizionarea emisiunii (elevii n-au scris în caiete aceste întrebări). Întrebările au fost: Care sînt operele lui Brâncuşi despre care aţi aflat în lecţie şi emisiunea t.v. ? Ce aţi aflat nou în emisiunea t.v. despre viaţa artistului ? După emisiune am cerut elevilor să răspundă oral la aceste întrebări.

A urmat apoi povestirea în întregime a bucăţii, incluzîndu-se şi datele noi aflate din emisiune.

Ca încheiere s-a citit lecţia selectiv, apoi am dat tema pentru acasă.

Deci, şi structura metodică a acestei lecţii are în vedere elementul cheie, emisiunea, în funcţie de care am conceput lecţia.

În cazul studierii bucăţilor „Pe acoperiş" de I. Grecea sau „La cireşe" de I. Creangă, pentru care emisiunile t.v. erau programate la ora 9,10, lecţia a început în mod obişnuit cu controlul temelor de acasă, apoi s-a pregătit clasa pentru receptarea emisiunii, s-a urmărit emisiunea, s-au efectuat activităţi caracteristice pe marginea celor vizionate, apoi lecţia şi-a urmat cursul obişnuit avînd grijă ca datele din emisiune să fie integrate celor din manual, însumîndu-se într-un tot unitar.

Exemplele ar putea continua, însă noi ne oprim la cele de mai sus. Desigur colegii care au folosit la lecţii emisiunile de televiziune şcolară integrată vor veni şi cu alte sugestii pentru rezolvarea multiplelor probleme de ordin metodic pe care le implică utilizarea în cadrul lecţiilor a emisiunilor t.v.

UTILIZAREA SIMBOLURILOR ÎN PREDAREA UNOR NOŢIUNI GRAMATICALE LA CLASA I

Înv. AURELIA GHINESCU
Liceul real-umanist nr. 2 — Făgăraş

Pornind de la premisa că trebuie să respect caracterul intuitiv-corect al gîndirii copilului, al elevului la 6 ani, precum şi pentru a-l ajuta să-şi însuşească unele noţiuni de limbă într-un mod activ şi conştient, în timp scurt, am experimentat un procedeu al scrierii prin simboluri în cadrul orelor de citire-scriere la clasa I. Acest procedeu m-a ajutat să realizez o vorbire fluentă şi o exprimare corectă atît oral, cît şi în scris la elevii mei. De asemenea, procedeul folosit a dinamizat şi activizat elevii în munca de însuşire a noţiunilor gramaticale predate la clasa I, dîndu-mi posibilitatea să fac multe exerciţii practice de analiză şi sinteză a propoziţiei şi componentelor ei. Bineînţeles că materia am predat-o conform programei, manualului şi metodicii, iar aceste exerciţii le-am folosit încă din perioada preabecedară şi destul de intens, pentru motivul că elevul de 6 ani diferenţiază cu greu întregul de părţi sau sesizează individualitatea componentelor unui întreg în cazul analizei şi sintezei fonetice a vorbirii.

La lecţiile de citire (scriere) am făcut astfel de exerciţii (analiză şi sinteză folosind simboluri) a propoziţiei şi componentelor ei, elevii folosind caietul maculator şi creioane colorate, iar eu lucrînd pe tablă neliniată (se poate folosi şi numai creionul negru de către elevi şi creta albă de învăţător).

Astfel, pentru reprezentarea propoziției am folosit culoarea albastră, trasînd o linie orizontală lungă aproximativ cît propoziția scrisă în mod obișnuit cu cuvinte. ————————. (Iedul fuge). Pentru că am terminat ce am avut de spus despre ied punem un punct după propoziție.

Pentru reprezentarea cuvintelor am folosit tot culoarea albastră, trasînd pentru fiecare cuvînt o linie orizontală egală cu lungimea cuvîntului în scrierea obișnuită cu litere, pentru reprezentarea silabelor am folosit culoarea galbenă, prin linie orizontală de lungimea fiecărei silabe a cuvîntului respectiv scrisă în mod obișnuit, iar pentru reprezentarea sunetelor am întrebuințat culoarea verde prin linii verticale toate la fel de lungi și plasate sub silabele respective. Voi exemplifica procedeul folosit în cadrul cîtorva lecții.

În lecția „Familiarizarea cu propoziția" am „scris" prin linii albastre de lungimea aproximativă a propozițiilor, diferite propoziții desprinse din ilustrații.

Exemplu : _____. (Capra avea trei iezi.) _____. (Capra a plecat la pădure.)

Prin această modalitate de a prezenta propozițiile, elevii sînt familiarizați cu acest termen pe care-l înțeleg mai ușor și-l exersează lucrînd efectiv în scrierea simbolică și a altor propoziții. La lecția „Propoziția din două cuvinte" am scris ușor propozițiile prin simbol, acestea fiind scurte, iar elevii s-au familiarizat repede cu noțiunea de cuvînt, în propoziții ca :

_____. (Iedul fuge.)

_____ _____. (Iedul fuge.)

_____. (Capra merge.)

_____ _____. (Capra merge.)

În aceste cazuri am reprezentat propoziția la început printr-o linie continuă, apoi am spus copiilor că pentru fiecare cuvînt al propoziției vom trage cîte o liniuță.

Cum am procedat :

După formularea propoziției despre ied am scris-o prin simboluri pe tablă și elevii în caiete, apoi am făcut analiza ei, accentuînd pe fiecare cuvînt și făcînd o scurtă pauză între cuvinte. În același timp am bătut toți din palme, pentru fiecare cuvînt cîte o bătaie, reprezentînd apoi în scris cuvintele. Aceasta este o propoziție, le-am spus și este formată din cuvinte. Care este primul cuvînt ? (Capra) al doilea cuvînt ? (merge). Elevii au repetat propoziția și au spus cîte cuvinte are. De altfel numărul cuvintelor din propoziție iese foarte ușor în evidență prin procedeul folosit. Elevii au format cu ușurință propoziții compuse tot din două cuvinte, despre ilustrațiile următoare. În această lecție am alcătuit propoziții despre : capră, ied, lup etc., arătînd ce face fiecare. Pentru fixarea cunoștințelor am alcătuit și scris prin simboluri propoziții despre mama, tata etc. Similar am procedat la lecția „Propoziția formată din trei cuvinte".

La lecția „Familiarizarea cu silaba" am ales cuvinte alcătuite din două silabe. Pentru reprezentarea silabei am folosit culoarea galbenă, trasînd o linie scurtă orizontală sub linia albastră ce reprezenta cuvîntul. Din întîrirea ilustrației de la pagina 12 din abecedar am găsit propozițiile : „Dorin bate toba" și „Anca ține paharul". Le-am scris pe tablă și elevii în caiete prin simbolul convenit, apoi le-am repetat și analizat pentru a afla din cîte cuvinte este formată fiecare propoziție și care este ordinea cuvintelor în propoziție. Am reanalizat propoziția „Dorin bate toba" _____ _____ _____. și am întrebat care este ultimul cuvînt din propoziție (toba). Elevilor le-a fost ușor să-mi spună cuvîntul (toba). Am despărțit împreună cu ei cuvîntul toba în silabe și le-am spus că pentru a ști din cîte silabe este alcătuit un cuvînt, punem pumnul sub bărbie : de cîte ori bărbia atinge pumnul, atîtea silabe sînt în cuvîntul respectiv. Elevii au repetat despărțirea cuvîntului (toba) în silabe, ținînd pumnul sub bărbie.

verificîndu-se prin acest procedeu. Odată cu analiza cuvîntului am făcut şi reprezentarea prin simboluri a silabelor sub cuvîntul „toba", astfel : _____ _____ _____. (Dorin bate to-ba).

După ce elevii au aflat din cîte părţi este format cuvîntul toba (din două părţi) şi care este fiecare parte, le-am spus că aceste părţi se numesc silabe, fiecare numindu-se silabă. Le-am cerut apoi să spună care este prima silabă (to), care este a doua (ba) şi după aceea să le lege (să spună cuvîntul toba). Sinteza făcută am reprezentat-o (simbolic) printr-o linie orizontală albastră.

_____ _____ _____. (Dorin bate toba)

____ ____ (to-ba)

_____ (toba)

Elevii au repetat propoziţia şi mi-au spus că şi cuvîntul „bate" este format din două silabe. Am făcut analiza şi sinteza cuvîntului „bate", completînd analiza propoziţiei.

_____ _____ _____.

____ ____ ____ ____

_____ _____

Răspunzîndu-mi la întrebarea pusă (că „Dorin bate toba") le-am cerut să despartă în silabe şi acest cuvînt şi au găsit că este format tot din două silabe. După analiză i-au făcut sinteza, terminînd de analizat propoziţia, care arăta astfel :

_____ _____ _____.

____ ____ ____ ____ ____ ____.

_____ _____ _____.

Am procedat similar şi cu cealaltă propoziţie, completînd, la momentul potrivit, reprezentarea prin simboluri.

Am mai făcut analiza şi sinteza cuvintelor : perdea, covor etc., elevii scriindu-le prin simboluri. Sub reprezentarea prin simboluri a cuvintelor ei au făcut desene potrivite, în ora de citire sau de scriere.

La lecţia „Cuvinte dintr-o singură silabă" am reprezentat, silaba, prin simboluri, printr-o linie galbenă egală cu cea pentru cuvîntul respectiv. Exemplu :

_____ _____ (pui)

_____ (mac) _____ (pui)

Ajunşi în perioada abecedară, elevii sînt deprinşi să analizeze cu multă uşurinţă propoziţiile, cuvintele şi silabele. Acum am folosit pentru reprezentarea sunetului nou creta roşie, iar pentru cele cunoscute anterior creta verde. De exemplu, lecţia „*e*" mic de tipar". În analiza şi sinteza cuvîntului „mare" am procedat astfel : am spus cuvîntul, iar în scris l-am reprezentat prin linia albastră (_____), apoi l-am despărţit în silabe (__ __), sunetele fiind reprezentate prin linii verticale (| | | |). A urmat apoi sinteza. La sfîrşitul analizei şi sintezei, reprezentarea prin simboluri a cuvîntului „mare" este următoarea :

_____ mare

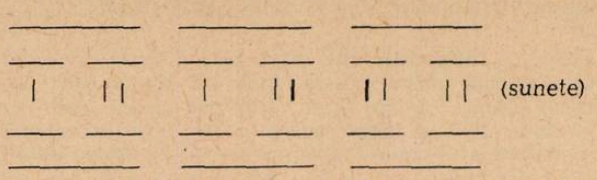
____ ____ ma-re

| | | | sunete

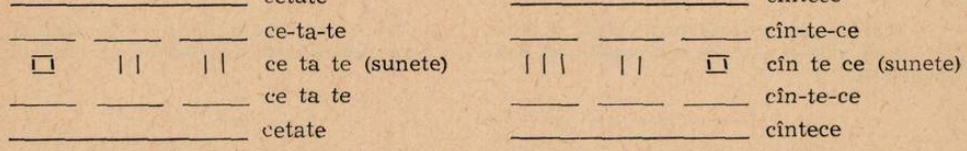
____ ____ ma-re

_____ mare

Iar propoziția „Ana are mere" arătă astfel :

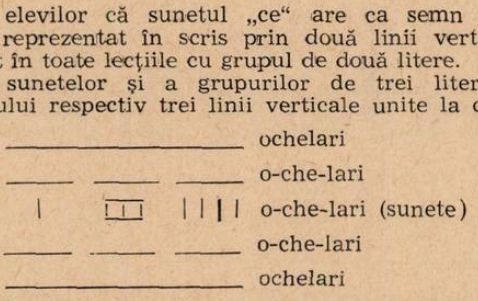


La predarea sunetului și a grupului de litere „ce", pentru înțelegerea corectă a sunetului, l-am desprins din cuvinte în care formează singur o silabă. Exemplu :

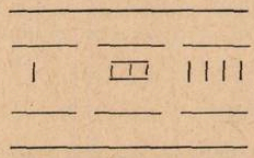


Am explicat elevilor că sunetul „ce" are ca semn două litere „c", „e", de aceea noi l-am reprezentat în scris prin două linii verticale unite la capete. Similar am procedat în toate lecțiile cu grupul de două litere.

La predarea sunetelor și a grupurilor de trei litere am folosit pentru reprezentarea sunetului respectiv trei linii verticale unite la capete (⊓) Exemplu :



Bineînțeles că la lecția de citire nu am scris cuvintele, ci doar simbolurile, dar în cadrul orelor de scriere am mai scris uneori cuvîntul, cunoscînd în cazul acesta silabele ce-l formau, iar sub cuvînt am făcut reprezentarea prin simboluri. Exemplu : ochelari



Procedînd astfel, elevii nu fac confuzie între grupurile de două și cele de trei litere, lucru important pentru vîrsta lor și pentru activitatea viitoare de școlari. Practica de mulți ani m-a convins de eficacitatea acestui procedeu în însușirea noțiunilor de limbă la clasa I. Fiindu-le solicitați mai mulți analizatori în însușirea cunoștințelor, elevii depun un efort intelectual mai scăzut, asimilează în timp mai scurt, sînt interesați în a exersa, avînd mereu în față noutatea unui alt exercițiu.

INTEGRAREA ŞCOLII CU PRODUCŢIA (DIN EXPERIENŢA JUDEŢULUI SĂLAJ)

Ing. IULIAN SĂUCA
inspector şcolar

Pentru realizarea procesului de integrare a şcolii cu producţia inspectoratul şcolar a înscris pe agenda acţiunilor organizate cu directorii, cercuri pedagogice, consfătuiri, schimburi de experienţă, simpozioane, urmărind să formeze o viziune clară asupra sensului politic, social şi educativ al instruirii prin muncă şi pentru muncă a elevilor. De o deosebită eficienţă s-au dovedit cercurile pedagogice organizate sub forma schimburilor de experienţă (la şcolile cu cele mai bune rezultate), unde s-au analizat pe viu aspecte ale pregătirii tehnico-productive şi s-au dezbătut cu mult interes teme ca : „Rolul directorului în organizarea şi coordonarea pregătirii tehnico-productive„ „Aportul pregătirii tehnico-productive la asigurarea cadrelor necesare economiei judeţului, integrarea absolvenţilor în procesul de producţie", „Preocuparea conducerilor de şcoli şi a întreprinderilor patronatoare pentru realizarea îmbinării organice a învăţăturii cu pregătirea elevilor pentru producţia materială".

Preocupările susţinute ale conducerilor de şcoli, ale inspectoratului şcolar pentru amenajarea şi dotarea atelierelor şcolare, rezultă şi din dinamica creşterii numărului de ateliere, a numărului de locuri de muncă, precum şi a dotării acestora în perioada 1970—1975. De la 25 ateliere cu 500 locuri de muncă (în 1969—1970), s-a ajuns la 338 ateliere cu 4 200 locuri de muncă ş. o dotare de peste 7 milioane lei (în 1974—1975). În acţiunea de construire, amenajare şi dotare a atelierelor şcolare s-au evidenţiat conducerile şcolilor din : Bobota, Ip, Nusfalău, Plopiş, Sărmăşag etc.

Schimbări importante s-au petrecut şi în ceea ce priveşte tipul şi profilul atelierelor şcolare. Dacă la început acestea erau monofuncţionale şi profilate doar pe cîteva domenii, din care menţionăm în primul rînd atelierele de tîmplărie (prelucrarea lemnului reprezintă o tradiţie în judeţul Sălaj), de croitorie şi artizanat, sau cele cu specific local (cioplit în lemn, împletituri din nuiele etc.), în anii următori s-a produs o diversificare accentuată a profilelor atelierelor şcolare. Concomitent, pentru folosirea mai deplină şi mai complexă a bazei materiale a atelierelor şcolare, unele au căpătat un profil complex, devenind polifuncţionale (exemplu : lăcătuşărie-tîmplărie-dulgherie ; croitorie-tricotaje-gospodărie-menaj).

Iniţial, stabilirea profilului atelierelor se făcea mai mult în funcţie de posibilităţile locale de amenajare şi dotare. Ulterior, acest lucru s-a făcut în funcţie de necesarul de forţă de muncă al judeţului. Avînd în vedere obiectivele noi ce se vor construi în judeţul nostru şi necesarul de cadre calificate în cincinalul viitor, s-a stabilit un plan concret de pregătire a acestor cadre (prin licee de specialitate, şcoli profesionale, ucenicie la locul de muncă, cursuri de calificare). În cadrul planului am inclus şi absolvenţii liceelor real-umaniste, care urmează să fie atestaţi în meserii solicitate de economia judeţului. Această acţiune impune o reprofilare continuă a atelierelor şcolare, în funcţie de necesarul de forţă de muncă calificată al economiei locale. Ca urmare, ponderea atelierelor de tîmplă-

rie, croitorie s-a redus, crescînd în schimb a celor de lăcătuşărie, mecanică, electrotehnică şi chiar prelucrări la cald.

Încă din anul şcolar trecut, în oraşele Cehul Silvaniei, Şimleul Silvaniei, au luat naştere ateliere interşcolare folosite atît de elevii şcolilor generale, cît şi de cei ai liceului din localitate. Această acţiune s-a extins în acest an şcolar, cînd asemenea ateliere au luat naştere şi în oraşele Zalău, Jibou, precum şi în unele localităţi rurale : Sig, Valcău de Jos, Crişeni. De asemenea, în anul şcolar 1974—1975 am efectuat un studiu complex, în toate unităţile şcolare din judeţ, pentru a vedea modul în care se foloseşte baza materială a atelierelor, precum şi posibilitatea extinderi atelierelor interşcolare.

Începînd cu 1 septembrie 1975, într-un număr de 30 localităţi s-a trecut la crearea unor ateliere interşcolare, în care îşi desfăşoară activitatea tehnico-productivă elevii din 74 unităţi şcolare. Acolo unde distanţa dintre localităţi este ceva mai mare, orele de lucrări practice se desfăşoară o dată la 2—3 săptămîni, realizînd prin aceasta atît o continuitate mai mare a lucrului, cît şi evitarea pierderilor de timp.

Începînd cu anul şcolar 1973/1974, în fiecare unitate de învăţămînt din judeţ — gimnaziu, şcoală profesională, liceu, grup şcolar — activitatea tehnico-productivă a elevilor se desfăşoară pe baza planului de producţie propriu. Activitatea de planificare a volumului producţiei s-a perfecţionat în anul şcolar 1974—1975.

Planul de producţie al şcolilor cuprinde lucrări şi produse destinate economiei judeţului cu precădere pentru dotarea cabinetelor, laboratoarelor şi atelierelor şcolare. Dintre principalele sortimente realizate în atelierele şcolilor din judeţ amintim : strunguri pentru metal, strunguri pentru lemn, maşini de găurit, bancuri de lăcătuşărie, tejghele pentru tîmplărie, mobilier pentru cabinete şi laboratoare pentru preşcolari, truse, scule, instalaţii verifix, salopete, şorţuri, fuste, costume naţionale, diferite tricotaje, covoare manuale orientale, carpete etc.

În scopul conştientizării elevilor asupra utilităţii muncii, a importanţei ei sociale şi necesităţii respectării disciplinei muncii, planul de producţie al fiecărei şcoli este defalcat pe trimestre, luni, săptămîni, precum şi pe locuri de muncă, ţinîndu-se o evidenţă clară a realizărilor obţinute. Pentru a evidenţia faptul că şcoala este în acelaşi timp şi o unitate productivă, am extins iniţiativa de a ilustra cît mai pregnant acest lucru, prin grafice, întreceri interclase sau grupe, premii pentru cel mai bun elev la activităţile tehnico-productive, popularizarea fruntaşilor în activitatea tehnico-productivă.

Fără a absolutiza importanţa cifrelor, considerăm că valoarea producţiei realizate de un elev într-o oră de lucrări practice (productivitatea orară) este un indicator sintetic, ce caracterizează rezultatele obţinute în activitatea tehnico-productivă. De altfel, acest indicator l-am introdus ca unul din indicatorii de bază ai planului de producţie. După introducerea acestui indicator am constatat că multe şcoli generale au realizat productivităţi orare (4—10 lei/oră elev lucrări practice) superioare celor obţinute de unele licee real-umaniste sau chiar de specialitate.

Microîntreprinderile, ca formă superioară de organizare a activităţii tehnico-productive, valorifică la un nivel mai bun toate potenţele acestei activităţi, sporind în acelaşi timp interesul elevilor pe linia organizării şi desfăşurării procesului productiv. În judeţ au fost create 15 microîntreprinderi, care cuprind în procesul de producţie elevi din peste 20 de şcoli. La oraşe microîntreprinderile cuprind de obicei toate unităţile subordonate inspectoratului şcolar (şcoala generală, liceul real-umanist), fiecare şcoală constituind o secţie, fiecare atelier şcolar un sector, fiecare grupă o echipă a microîntreprinderii. Pentru organizarea unitară a acestor microîntreprinderi am trimis şcolilor un ghid orientativ, care cuprindea un model de organigramă, precum şi instrucţiuni de organizare şi funcţionare a acestora, cu caracter general.

În cadrul muncii desfăşurate în ateliere acordăm atenţie deosebită organizării ergonomice a locului de muncă, utilizării unor mijloace de muncă potrivite, stabilirii unor norme de producţie cît mai realiste. În acest sens, salutăm apariţia „Normativului de timp pentru lucrări de lăcătuşărie" şi aşteptăm apariţia normativelor şi pentru celelalte tipuri de lucrări din atelierele şcolare. Pentru asigurarea securităţii muncii în cadrul atelierelor şcolare efectuăm în fiecare an controale în şcoli, urmărind modul în care se aplică normele de tehnica securităţii muncii. Pe

baza constatărilor făcute, s-au dispus măsuri corespunzătoare atît la nivelul şcolilor, cît şi al inspectoratului şcolar. S-a trecut la o largă cunoaştere a legislaţiei de protecţia muncii, a normelor de protecţia muncii, la o agitaţie vizuală corespunzătoare (numai în acest an au fost comandate peste 2 000 afişe şi pliante de protecţia muncii, precum şi un număr de 150 buc. din noile norme republicane de protecţia muncii).

Aprovizionarea atelierelor şcolare cu materii prime, materiale, reprezintă o activitate complexă deosebit de importantă, de ea depinzînd în bună măsură rezultatele obţinute în activitatea tehnico-productivă a elevilor. Iată de ce, pentru sprijinirea şcolilor în această activitate, am normat pe lîngă şcolile cu volum mai mare a planului de producţie un număr de şapte planificatori, care răspund de un anumit sector al judeţului.

Desigur că, în organizarea şi desfăşurarea activităţii tehnico-productive, ţinem cont de obiectivele ei pentru fiecare ciclu de învăţămînt. Dacă în şcolile generale scopul instruirii practice este de a-i iniţia pe elevi în diferite meserii, în liceele real-umaniste scopul acestei activităţi este de a-i învăţa o meserie care să le permită încadrarea într-o activitate productivă, în cazul în care nu continuă studiile. Pentru ca elevii să cunoască într-adevăr o meserie, ne-am preocupat de a asigura atît pregătirea teoretică de specialitate (tehnologia meseriei, studiul materialelor, desen tehnic), cît şi cea practică necesară, corelînd numărul orelor teoretice (1—2/săptămînă) cu cele pentru instruire practică (4—5 ore pe săptămînă). În unele cazuri am folosit programele obiectelor de specialitate şi de instruire practică de la cursurile de calificare gradul I pentru aceste meserii. În vederea cunoaşterii de către elevi a cerinţelor locurilor viitoare de muncă, acolo unde a fost posibil, în ultima perioadă de şcolarizare am organizat lucrările practice direct în unităţile economice.

Rezultatele bune obţinute în anul şcolar trecut în atestarea absolvenţilor liceelor real-umaniste în diverse meserii (circa 60% din absolvenţi au fost atestaţi), dar mai puţin bune în ceea ce priveşte încadrarea lor în muncă, ne-au demonstrat că, deşi sîntem pe un drum bun, mai avem încă mult de făcut atît pe planul corelării mai bune a instruirii practice cu necesarul de forţă de muncă calificată a judeţului, cît şi pe planul cultivării la elevi a dragostei faţă de muncă.

Obţinerea unor rezultate superioare în activitatea tehnico-productivă depinde în mare măsură de cadrele didactice care conduc această activitate. În acest domeniu în perioada 1971—1975 s-au înregistrat progrese importante. Dacă în primii ani după introducerea pregătirii tehnico-productive ca obiect de studiu lucrările practice de atelier erau conduse, în multe cazuri, de profesorii de biologie (aceasta şi datorită cuplării în planul de învăţămînt a lucrărilor practice de atelier cu cele agricole), în ultimii doi ani a crescut ponderea specialiştilor care conduc lucrările practice de atelier (maiştri-instructori, muncitori, specialişti din producţie). Pentru perfecţionarea metodică şi de specialitate a cadrelor ce conduc activitatea tehnico-productivă am folosit diverse metode ca : instruiri periodice (anuale), stadii de practică în producţie, cercurile pedagogice tematice, comisiile metodice, comisiile de practică din şcoli.

La instruirile periodice am dezbătut teme legate de : problemele de metodică a muncii tehnico-productive, de amenajare şi dotare a atelierelor şcolare, de ergonomie şcolară, de organizare a producţiei şi a muncii, de întocmire şi folosire a documentaţiei tehnice, de calitatea producţiei, de aplicare a cunoştinţelor economice în practica productivă, de protecţia muncii în atelierele şcolare etc. Pe lîngă aceste instruiri (ce se desfăşurau de obicei înainte de începerea anului şcolar), anual, maiştrii-instructori efectuează un stagiu de două săptămîni în producţie, fiind repartizaţi în mod diferenţiat la unităţile unde au desfăşurat acest stagiu. Astfel, cu cei care nu au pregătirea de specialitate necesară, efectuăm această practică în cadrul Liceului de mecanică Şimleul Silvaniei, unde se beneficiază de bază materială şi o îndrumare de specialitate competentă. Maiştrii cu studii de specialitate corespunzătoare efectuează acest stagiu în unităţi economice de profil, unde execută lucrări corespunzătoare calificării, iar la sfîrşitul stagiului susţin o probă practică în faţa unei comisii din întreprindere.

Ţinînd cont de specificul economic al judeţului nostru, în care agricultura deţine o pondere importantă, activitatea tehnico-productivă agricolă, alături de

cea desfăşurată în atelierele-şcoală, are sarcina pregătirii viitoarelor cadre necesare tuturor ramurilor economiei judeţului. Prin pregătirea tehnico-productivă agricolă desfăşurată pe cele 212 loturi şcolare experimentale, 45 microcooperative agricole de producţie în suprafaţă totală de 226 ha, precum şi pe terenurile agriculturii cooperatiste şi de stat, în ferme şi Staţiunea tinerilor naturalişti din Jibou, cercurile de profil şi elevii, prin lucrări diferenţiate, folosind o agrotehnică superioară, cu caracter experimental, au reuşit să obţină producţii agricole sporite la culturile de bază. Pentru a-i obişnuit pe elevi cu munca în zootehnie, un număr de 20 clase desfăşoară lucrările practice în cadrul sectoarelor zoothenice din C.A.P.-uri.

Preocupările actuale ale conducerilor de şcoli şi ale cadrelor didactice vizează ca, alături de munca productivă pe fiecare lot, microcooperativa agricolă de producţie, să se desfăşoare o intensă muncă de cercetare, de experimentare a unor noi şi importante culturi, în vederea obţinerii celor mai bune soiuri de plante şi găsirii metodelor şi tehnicilor de sporire a recoltelor.

Pentru a fructifica cu maximum de eficienţă valenţele formative ale muncii productive, căutăm ca în procesul instructiv-educativ să asigurăm relaţia interfuncţională între cele două laturi de bază ale activităţii din şcoală : învăţătura şi munca. Prin trecerea dialectică a uneia (învăţarea) în alta (munca productivă) şi invers, se realizează îmbinarea armonioasă a învăţămîntului cu munca productivă, calea optimă de dezvoltare multilaterală a tineretului şcolar, de formare a omului societăţii socialiste multilateral dezvoltate.

METODE DE INSTRUIRE PRACTICĂ A ELEVILOR ŢESĂTORI

IOAN BRĂDEANU
maistru-instructor
Timişoara

Prin materialul de faţă intenţionăm să facem cunoscute metodele şi procedeele de pregătire a elevilor de la Liceul de specialitate al Ministerului Industriei Uşoare din Timişoara pentru meseria de ţesători. Elevii acestui liceu au ocupat un loc de frunte la concursurile pe meserii. Pentru un astfel de concurs a fost nevoie să-i pregătim pe elevi intensiv, într-un interval de timp foarte scurt. Trecerea rapidă a acestora din stadiul de specializare, în care se găseau în momentul selecţionării lor, la nivelul de calificare a unui muncitor fruntaş, a necesitat o alegere judicioasă a celor mai adecvate metode şi procedee. Pentru aceasta am întreprins investigaţii privind stadiul de pregătire profesională la care se găsesc elevii şi posibilităţile de instruire pe care le oferă atelierul şcolii, întreprinderea (I.T.T.), prin instruirea pe lîngă muncitori şi pregătirea profesională a muncitorilor calificaţi din întreprindere.

Analizînd primele date obţinute, am constatat că atelierul-şcoală, în condiţiile liceului nostru, prin capacitatea, dotarea şi sarcinile de plan pe care le are, nu poate asigura mai mult de o maşină-două de ţesut pentru un elev. Datorită acestui fapt,atelierul poate asigura în mod corespunzător numai instruirea în stadiul de acomodare şi formare a deprinderilor. Continuarea instruirii elevilor şi în stadiile de specializare nu poate aduce decît prejudicii în pregătirea profesională a elevilor. Elevii instruiţi pe lîngă muncitori în perioada de specializare obţin rezultate net superioare, datorită condiţiilor care li se oferă. Aceste constatări reies din numărul mediu de operaţii executate de cele două grupe de elevi, precum şi din timpii medii.

Totodată, am efectuat calcule comparative privind media operaţiilor şi timpilor de execuţie om/oră, om/zi (în care timpul muncitorului este înmulţit cu 8 ore, datorită faptului că preia şi predă maşinile din mers şi nu beneficiază

de pauză ; timpul elevului este înmulțit numai cu 5 ore, deoarece o oră reprezintă timpul necesar momentului organizatoric, instructajului introductiv, pauzei și instructajului de încheiere) ; media operațiilor și timpilor de execuție/săptămînă (unde timpul muncitorului este înmulțit cu 6 zile lucrătoare, iar timpul elevului cu 4 zile de practică) ; rezultatele muncitorilor în comparație cu ale elevilor.

Astfel, numărul operațiilor executate de muncitor/săptămînă este cu aproximativ 80% mai mare față de al elevilor din întreprindere și cu peste 90% mai mare față de al elevilor din atelierul școlii. Deci întreprinderea oferă posibilități de instruire mult mai mari pentru instruirea elevilor decît atelierul școlar. Diferențele privind timpul mediu/operație dintre muncitori și elevii din întreprindere le considerăm neglijabile, deoarece pot fi reduse și chiar depășite, prin executarea unui program de exerciții complexe. Datorită faptului că întreprinderea nu asigură zone normale de lucru, care să le creeze posibilitatea de a lucra independent, elevii întîmpină mari dificultăți în formarea deprinderilor de orientare în zonă.

Ținînd seama de aceste considerente, am stabilit un program de măsuri menite perfecționării metodelor de instruire practică a elevilor pentru concurs. Astfel, am hotărît ca executarea celor mai frecvente operații să se cronometreze ; elevii trebuie să execute 5 operații de lichidare a firelor rupte în bătătură, 5 operații de lichidare a firelor rupte de urzeală, stînd în fața mașinii de țesut, alte 5 cu deplasare în spatele mașinii, 5 operații de înlocuire a canetei în suveică.

Firele de urzeală în cele două faze erau rupte în timpul acționării mașinii de către maistrul-instructor, iar firul de bătătură era tăiat în cinci locuri pe canetă. Timpul cronometrat era socotit între momentul opririi și momentul pornirii definitive a mașinii de țesut. La exercițiile cronometrate asistau și ceilalți concurenți. La încheierea exercițiului se analizau timpii realizați, precum și modul în care s-a executat fiecare exercițiu în parte, scoțîndu-se în evidență greșelile de execuție și dîndu-se indicații privind modul în care ar fi trebuit să se execute corect. Exercițiul se repetă de patru ori pe zi de către fiecare elev, obținîndu-se în total 80 de exerciții de fiecare elev.

Am mai introdus și un program simulat de exerciții complexe, cu scopul de a reduce și depăși decalajul dintre numărul operațiilor executate de elevi și numărul operațiilor executate de muncitori. În vederea realizării acestui obiectiv, exercițiul era compus din grupe de trei operații executate fără întrerupere : a) 20 operații de lichidare a firului de urzeală stînd în fața mașinii de țesut ; b) 30 operații de lichidare a firelor de urzeală cu deplasarea în spatele mașinii ; c) 110 operații cu schimbare a canetei. Timpul cronometrat se socotește începînd cu lichidarea primului fir de urzeală pînă în momentul lichidării ultimului fir de bătătură rupt. Exercițiul complet se execută de cîte patru ori pe zi de către fiecare elev, realizîndu-se un număr de 640 operații pe elev.

Am realizat, în cadrul atelierului-școală, o microzonă, unde să se poată executa exerciții de deservire a mașinilor de țesut, în vederea formării deprinderilor corecte de orientare în zonă. Aici elevii lucrează pe rînd și în mod independent, sub directa coordonare a maistrului-instructor. Pentru a mări substanțial eficiența acestei metode, elevul (sau eleva) care lucrează în zonă va fi asistat de ceilalți concurenți, care, împreună cu maistrul-instructor, vor înregistra în caiete separate observațiile lor privind modul în care s-a desfășurat activitatea.

La terminarea exercițiului se cere elevului executant să-și reamintească, pe cît posibil, ce greșeli a comis. Fiecare elev care a asistat își expune observațiile, arătînd totodată și modul cum crede că ar fi trebuit să se procedeze în cazul respectiv. Maistrul-instructor completează aceste observații, apoi trage concluziile asupra modului cum a decurs exercițiul său și dă indicații pentru viitor.

În cadrul întreprinderii s-au creat zone normale de lucru, în care elevii au posibilitatea de a lucra independent și efectiv timp de 6 ore. Acest fapt permite elevilor să-și etaleze toate cunoștințele însușite, de a-și pune în evidență rezistența la condițiile pe care le oferă întreprinderea. Totodată, acesta constituie singurul mijloc prin care ne putem da seama de nivelul la care se găsesc elevii. Folosirea acestei metode variate și intensive a dat posibilitate școlii noastre ca în ultimii patru ani să se claseze printre școlile fruntașe pe țară la concursurile pe meserii.

PERFECȚIONAREA PROFESIONALĂ PRIN CERCURILE PEDAGOGICE

EMIL BÂLDESCU

Perfecționarea este pentru inspectoratul școlar o busolă în activitatea de îndrumare și control. În prezența succeselor școlare, acul busolei indică interesul personalului didactic pentru pregătirea profesională, pedagogică, îmbunătățirea metodelor de predare, contactul direct cu progresele științei, iar în cazul insuccesele școlare arată imobilism.

Programul P.C.R. de făurire a societății socialiste multilateral dezvoltate și înaintare a României spre comunism a indicat: predarea în școli a celor mai noi cuceriri ale științei și culturii contemporane, policalificarea, acumularea de cunoștințe multilaterale pentru ca tinerii să poată trece, după necesitate, dintr-un sector într-altul, de la o meserie la alta, de la o activitate la alta, lărgirea continuă a orizontului politic, profesional, tehnic și de cultură generală al tuturor oamenilor muncii.

Aceste cerințe mari pot fi satisfăcute de învățământ numai cu educatori „în mers", care progresează permanent, se integrează în epoca noastră, nu cunosc oboseala în activitatea de perfecționare profesională, sînt dornici de autodepășire. Valorificarea potențialului uman de care dispune școala noastră este în strînsă legătură însă și cu sistemul de organizare a perfecționării, cu formele lui. Una dintre aceste forme o constituie cercurile pedagogice. Reuniunile profesionale ale profesorilor de limba și literatura română din zona Brad, de fizică-chimie din zona Hunedoara, de istorie-geografie din zona Hațeg și ale învățătorilor din zona Petroșani, județul Hunedoara, au declanșat întrebarea: cercurile pedagogice în impas?

Pentru edificare, să urmărim dialogul cu 112 cadre didactice participante:

1. Participați cu plăcere la cercul pedagogic?
2. Este eficientă această formă de perfecționare?
3. Se manifestă formalism în desfășurarea ei?
4. Dar rutină?
5. Se justifică cercurile pedagogice?

Răspunsurile au conturat următorul tablou:

1. Da = 97	Nu = 7	Uneori = 8
2. Da = 87	Nu = 8	Nu întotdeauna = 17
3. Da = 34	Nu = 45	Cîteodată = 33
4. Da = 34	Nu = 53	În unele cazuri = 25
5. Da = 85	Nu = 10	În parte = 17

Faptul că învățătorii și profesorii au dat, în marea majoritate, răspuns pozitiv la prima întrebare, poate fi interpretat ca o dorință de cunoaștere și perfecționare, o expresie a necesității schimbului de opinii, a căutării de soluții, pentru rezolvarea numeroaselor probleme care se ridică în învățămînt, o recunoaștere a necesității pregătirii necontenite, o opțiune pentru ideea educației permanente. Poate fi considerat însă răspunsul ca o adeziune declarată la utilitatea cercurilor pedagogice în forma lor actuală de organizare? Rezultatele obținute la întrebările a treia și a patra, aproape identice, produc dilema: o bună parte din numărul învățătorilor și profesorilor consultați au declarat, cu sau fără rezerve, că în organizarea și desfășurarea cercurilor pedagogice se manifestă formalism și rutină.

Dacă ne-am opri aici, am înclina să apreciem că în ciuda deficiențelor semnalate și recunoscute, se participă, în general, cu plăcere, la cercurile pedagogice; 97 răspunsuri pozitive la prima întrebare și numai 34 la întrebările a treia și a patra. Situația însă rămîne contradictorie și după observarea rezultatelor obținute prin răspunsurile la întrebările a doua și a cincea: 85 din 112 consideră că cercurile pedagogice constituie o formă eficientă de perfecționare și că, deci, se justifică, 8 (10) le contestă, iar 17 (17) dau răspunsuri negative, indulgente la ambele întrebări.

Desigur, cu o asemenea statistică nu te încumeți să arunci anatema asupra acestei forme de perfecționare care și-a adus contribuția la dezvoltarea învățămîntului. Nu poți, însă, nici să rămîi insensibil la părerile, deși în minoritate, potrivit cărora cercurile pedagogice nu sînt eficiente, nu își justifică existența, în desfășurarea lor se manifestă formalism și rutină, că la ele nu participă cu plăcere întregul personal didactic. Și mai ales, nu poți să nu rămîi jenat după ce ai asistat la lucrările acestor cercuri și să nu te îndoiești: dacă sînt într-adevăr pedagogice.

Ceremonia acestor întruniri este cunoscută: o lecție model sau două, ținute de cele mai bune cadre didactice, referate, discuții și eventuale concluzii. Dar, nu uniformitatea desfășurării este aceea care deranjează cel mai mult ci uniformitatea rezultatelor cu unele deosebiri aproape inperceptibile.

La Blaj s-a prezentat o lecție de literatură română, la anul IV-liceu, de factură tradițională, cu încercări timide de modernizare a predării, în general corespunzătoare, urmată însă de unele discuții sofistice și de concluzii sterile. Lecția de chimie de la Hunedoara ținută în fața elevilor de anul I liceu, în cadrul grupului profesional, a fost un model reușit de activitate practică de laborator, urmată însă de aprecieri prin excelență elogioase, deși între profesoară și elevi s-a desfășurat un pseudodialog, iar pregătirea elevilor nu era la nivelul predării și al cerințelor învățămîntului. La Hațeg, profesorii de istorie și geografie au răbdat un referat, întocmit prin îngrămădirea unor noțiuni confuze și pentru autor. Mai concret a fost schimbul de opinii al învățătorilor din Petroșani, care vorbesc mai puțin despre modernizare, dar fac mai mult. În general însă, aceste cercuri pedagogice se caracterizează prin: lecții regizate și pregătite din timp, încît nu exprimă situația reală și normală, nici măcar din școala unde se prezintă, dezbateri palide, lipsite de spirit critic și autocritic, încercări timide de generalizare a experienței înaintate, în predare, formalism și rutină în organizare și desfășurare, superficialitate în pregătirea pentru participare, tămîiere reciprocă în cadrul discuțiilor, cercetare inexistentă etc. Cu asemenea rezultate, nu este nedreaptă aprecierea că cercurile pedagogice, care se asemuiesc cu cele de mai sus, se află într-un anumit impas? Desigur, orice întîlnire a profesorilor de aceeași specialitate din mai multe școli este utilă, deoarece permite oamenilor să se cunoască, să se sfătuiască, să se informeze reciproc. Dar acest lucru îl pot face fără grabă, în afara cercurilor pedagogice.

Într-un singur județ, au fost retrași de la clasă, în trimestrul III, 5 000 de învățători și profesori pe timp de o zi (5 000 zile-om), prin suspendarea cursurilor. Într-o zi, zeci de mii de copii n-au avut profesori. Merită sacrificiul? Este greu să găsești argumente pedagogice sau economice pentru răspuns afirmativ. De altfel, Inspectoratul școlar Hunedoara s-a convins de necesitatea renunțării la organizarea cercurilor în timpul cursurilor, organizare care nu este compensatoare și și-a propus să le transfere în vacanțe.

Aceste cercuri pedagogice își desfășoară activitatea sub nivelul exigențelor de perfecționare și al potențialului intelectual de care dispune personalul didactic,

din mai multe cauze. Cîteva dintre ele merită să fie examinate :

A. *Concepția cercurilor pedagogice este vag conturată.* În Statutul personalului didactic, sistemul de perfecționare este definit prin : 1) studiul individual și documentarea științifică ; 2) activitatea pedagogică-metodică desfășurată în cadrul școlii sau pe grupe de școli ; 3) sesiuni metodico-științifice de comunicări, consfătuiri, simpozioane pe probleme de specialitate și de metodica predării, 4) cursuri periodice de informare științifică de specialitate, călătorii de studii și documentare ș.a. În acest document, sistemul de perfecționare nu cuprinde în mod expres cercurile pedagogice. Ele pot fi identificate cu activitatea pedagogică-metodică desfășurată în cadrul școlii sau pe grupe de școli, deși această activitate există și în alte forme de organizare la nivel local, consiliile profesorale, catedrele de specialitate, comisiile metodice ale diriginților, cursurile periodice de informare științifică și de specialitate, călătoriile de studii și documentare etc.

O conturare a acestei forme de perfecționare este dată de Regulamentul de organizare și funcționare a școlilor generale, prin articolul 310 : „Cercurile pedagogice pe specialități sau pe clase (pentru învățători) se organizează de inspectoratele județene, pe grupe de comune, oraș, sau județ, în vederea dezbaterii unor probleme de specialitate și în vederea schimbului de experiență între învățători și profesori".

Dar și aceste contururi sînt destul de vagi. Dezbaterile și schimburile de experiență nu sînt trăsături specifice acestei forme de perfecționare, ci sînt comune și altora.

B. *Tematica cercurilor pedagogice suferă de standardizare.* Inspectoratul județean Hunedoara a întocmit programul acestor cercuri pe trimestrul al treilea (anul școlar 1974—1975), care a cuprins : metode și procedee moderne în predare (referat), recapitulare (lecție), eficiența acțiunilor întreprinse pe linia combaterii eșecului școlar (dezbateri), planificarea calendaristică de recapitulare finală, program artistic prezentat de elevi și activități practice, temele fiind aceleași pentru toate specialitățile și aduse la numitorul comun — recapitularea finală.

Prin fixarea unui program comun pentru toate cercurile, indiferent de specialitate și de ciclu de învățămînt, inspectoratul școlar a urmărit să îndrepte atenția tuturor învățătorilor și profesorilor în aceeași direcție : încheierea în bune condiții a anului școlar și scopul a fost în bună măsură atins. Uniformizarea are însă și reversul negativ, împiedicarea unor cercuri de a dezbate teme specifice specialității unui anumit grup de școli, clase sau potrivite cu dorințele corpului didactic. Inspectoratul școlar județean a indicat includerea în program și a altor teme de mare însemnătate : sistemul de notare, evitarea supraîncărcării elevilor și eliminarea repetenției ș.a., dar care nu au fost discutate la cercurile de mai sus. Tematica standard este una din sursele de uniformizare a activității cercurilor pedagogice.

C. *Organizarea cercurilor pedagogice este și ea stereotipă.* Modalitatea de desfășurare include : referatul, lecția deschisă, dezbaterea și programul artistic, activitatea acestor cercuri limitîndu-se la aceste momente fără nici o justificare, deși nici o prescripție nu interzice organizarea, în acest cadru, de consfătuiri, a unor simpozioane, sesiuni de comunicări științifice pe probleme de specialitate și metodice ale predării, și de ce nu, chiar călătorii de studii și documentare. Piedica o poate constitui doar înțelegerea rigidă a sistemului de perfecționare, prevăzută de Statutul personalului didactic.

Platitudinea se observă și în interiorul activităților cercurilor pedagogice. Lecțiile, de pildă, sînt prezentate de cei mai buni profesori care lucrează în cadrul liceelor cu renume și în fața unor clase cu elevi selecționați, deci în condițiile cele mai bune. Profesorul își pregătește rolul cu mult timp înainte și prezintă de fapt un prototip de predare, deoarece nici acest profesor nu susține de regulă asemenea lecții. Elevii cunosc și ei dinainte că au rol de actori. În felul acesta se joacă teatru. Nu se asistă la profesori cu nivel de pregătire diferit și experiență variată. Astfel că liceele care găzduiesc și „patronează" *cercurile pedagogice arată participanților mai mult cum ar trebui să se procedeze și mai puțin cum se lucrează în condiții obișnuite.* Din această cauză, puterea exemplului nu este îndeajuns de convingătoare. Totul învîrtindu-se în jurul „pomului lăudat" se subapreciază experiența altor licee, și mai ales cea existentă în școlile generale de zece ani în învățămîntul primar și în cel gimnazial. Desfășurîndu-se într-o singură zi sau

chiar într-o jumătate de zi, filmul cercurilor pedagogice rulează cu rapiditate, totul se face în mare grabă, fără pauze, dialogul dintre participanți se reduce la intervențiile cîtorva.

D. Dar, principala cauză a neajunsurilor acestei forme de perfecționare o constituie prezența la întîlnire ca simpli spectatori a multor profesori nepregătiți, care vor doar să primească, nu însă să și dea. *Neglijarea studiului individual, care stă la baza tuturor formelor de perfecționare, este principala sursă a participării pasive, a formalismului, a discuțiilor fără conținut, a referatelor generale, a concluziilor lipsite de rigurozitate și vigoare, a stării de agonie în care se găsesc multe cercuri pedagogice.* Lipsa de responsabilitate profesională a unor educatori se împletește cu *lipsa de exigență, îndrumare și control a unor directori de școli care nu se interesează cum se prezintă la cercuri profesorii din unitatea pe care o conduc.* Starea de apatie în privința pregătirii profesionale este o încălcare a prevederilor Statutului personalului didactic, în care scrie că : „În îndeplinirea sarcinilor sale, personalul didactic este chemat să dea dovadă de o înaltă conștiinciozitate ... profesională .. să se preocupe permanent de ridicarea nivelului pregătirii sale de specialitate. pedagogice și ideologice" (p. 11).

Cei 112 învățători și profesori din județul Hunedoara au făcut, cu prilejul chestionarului, numeroase propuneri de îmbunătățire a cercurilor pedagogice. Redăm mai jos cîteva din numeroasele opinii exprimate : „Să nu se mai țină în timpul cursurilor, ci în vacanțe" : „Să se desfășoare pe plan local" ; „Pe cît posibil în școlile din mediul rural" ; „În atmosfera unei mese rotunde" ; „Sesiuni de referate și comunicări". În privința orientării activităților, mulți s-au pronunțat pentru : „Activități practice" ; „Aplicații ale metodelor de predare" ; „Renunțarea la lecțiile deschise" (se regizează).

S-au mai solicitat : „Întîlniri cu personalități" ; „Excursii de studii în vacanțele de primăvară și iarnă" ; „Participarea unor lectori de la centru" ; „Vizite în întreprinderi" ; „Participarea și a inspectorilor din Ministerul Educației și Învățămîntului la asemenea acțiuni". Unele propuneri au vizat legarea învățămîntului de cercetarea științifică. Numai enumerarea acestor propuneri justifică, credem noi, dorința profesorilor de a fi mai mult consultați în problematica cercurilor pedagogice, ceea ce corespunde cu obligația organelor de îndrumare și control de a se sfătui permanent cu personalul didactic în rezolvarea prolemelor fundamentale ale învățămîntului.

Consultarea celor peste 100 de profesori, ce s-a materializat în studiul de față, a dezvăluit lacunele activității cercurilor pedagogice, metodele de reanimare, direcțiile de reorganizare a acestora și aprecierea că, indiferent de formă, hotărîtoare sînt : pregătirea individuală permanentă, reînvățarea necontenită a meseriei.

Practica învățămîntului arată că indiferent de denumirea formei de perfecționare, de varietatea acestor forme, esențială este eficiența. Denumirea de „cercuri" este înscrisă în istoria pedagogiei din unele țări : „cercul învățătorilor", „cercul pedagogic al educatoarelor", „cercuri de specialitate", „cercuri metodice ale cadrelor didactice". Determinant este conținutul activității. Putem să acceptăm noțiunea de cerc intrată în istoria pedagogiei și chiar denumirea completă de „cercuri pedagogice", cu o singură condiție : să fie într-adevăr pedagogice, nu numai prin formă, ci și prin conținutul activității desfășurate. Toți, profesorii, indiferent de specialitate, practică, într-un fel sau altul, pedagogia. Asta nu dă dreptul nimănui să considere pedagogică orice întrunire profesională.

Cunoașterea activității cîtorva cercuri din județul Hunedoara, consultarea participanților, prilejuiesc sublinierea unor concluzii, ca bază pentru o dezbatere mai largă :

a) o examinare critică și obiectivă acreditează ideea că desființarea acestei forme de perfecționare și înlocuirea ei cu altele, mai suple, mai eficiente, nu ar dăuna intereselor învățămîntului. Nu este cu nimic justificată atitudinea conservatoare, cramponarea de o anumită formă de perfecționare în numele tradiției, dacă aceasta se dovedește a fi devenit anacronică. Există tradiție și tradiție. De altfel, în unele județe s-a și procedat la măsuri în această direcție.

În județul Hunedoara s-a organizat la începutul trimestrului o consfătuire foarte interesantă cu profesorii de toate specialitățile în plenară și pe secții cu tema „Activitatea în laboratoare și cabinete", cu mult peste nivelul cercurilor pedago-

gice. În județul Alba, cercurile pedagogice de științe sociale, practic s-au autodizolvat, s-a trecut la organizarea de consfătuiri de 2—3 zile la început de an școlar. În județul Maramureș, cercurile pedagogice trimestriale au fost desființate și înlocuite cu consfătuiri anuale de o zi ale personalului didactic, pe specialități, cu excepția cercurilor directorilor.

b) În cazul în care se mențin cercurile pedagogice, activitatea lor este bine să se desfășoare într-o interdependență reciprocă cu celelalte forme de perfecționare. În cadrul lor se pot organiza informări științifice de specialitate, simpozioane pe probleme de specialitate și de metodică a predării, consfătuiri, călătorii de studii și documentare și chiar sesiuni de comunicări metodico-științifice.

c) Sînt necesare și posibile îmbunătățiri chiar ale formelor de activitate existente, în cadrul cercurilor pedagogice : referate, lecții deschise, deși menținerea lor înclină balanța spre învățămîntul tradițional, caracterizat, între altele, prin expuneri. Referatul poate fi eficient, dacă este întocmit pe baza unei experiențe înaintate, difuzat și cunoscut din timp de către participanți. Lecția poate fi și ea utilizată cu rezultate bune, debarasată de festivism, de regizare și ținută în condiții obișnuite. Recurgerea, însă, cu orice preț la folosirea referatului și lecției este o sursă permanentă de formalism și rutină.

d) Perfecționarea personalului didactic este atotcuprinzătoare, incluzînd preocupări pentru conținutul învățămîntului și pentru metodica predării, în ultimă instanță, pentru cunoașterea căilor de ridicare a calității muncii. Proporția dintre problemele de specialitate și cele de pedagogie, valabile pentru toate disciplinele depinde de compoziția profesională a participanților, de experiența acumulată în predare, precum și de gradul de pregătire a elevilor. O tematică la nivel de județ pentru o anumită perioadă, trimestru, semestru sau an, este indicată, avînd însă un caracter de tematică-cadru, care să permită opțiunea pentru o problemă sau alta și să fie elaborată cu concursul personalului didactic.

e) Baza oricărei forme de perfecționare colectivă o constituie studiul individual și documentarea științifică, obligație, pe prim plan, înscrisă în Statutul personalului didactic.

NOTE CARACTERISTICE ALE CONCEPTULUI DE EDUCAȚIE PERMANENTĂ ÎN R. S. ROMÂNIA

GH. BUNESCU, AL. DARIE,
A. M. ICHIM, I. VERDEȘ

Noile fenomene și procese ce se manifestă în lumea contemporană, în deosebi ca urmare a revoluției socialiste și a revoluției științifico-tehnice impun noi concepte sub raport cultural-educativ, accentuează funcția transformatoare a educației. În societatea noastră marcată prin înnoiri continue educația devine un proces permanent, care se desfășoară pe toată durata vieții.

Civilizația socialistă presupune în mod deosebit valorificarea tuturor energiilor creatoare, a potențialului de gîndire și sensiblitate de care dispune omul și societatea pentru a realiza un progres multilateral.

În condițiile construirii societății socialiste multilateral dezvoltate dispare antagonismul dintre progresul material și spiritual. *Cerința multilateralității este atît de ordin economic cît și spiritual.* „Conceptul contemporan al multilateralității, decurgînd obiectiv din revoluția științifică și tehnică și realizîndu-se efectiv numai în condițiile socialismului și comunismului este un concept sintetic polivalent" [1].

Sub raport pedagogic, civilizația socialistă forjază tipul uman al specialistului cult care are o temeinică pregătire profesională și un orizont deschis spre cîmpul valorilor. În acest context, nevoia de a se perfecționa și educa devine permanentă, pentru toată viața. Într-un asemenea climat apar factori multipli de formare și autorealizare umană.

Educația permanentă a devenit astfel un obiectiv, o coordonată esențială a politicii educative a Partidului Comunist Român și a statului nostru. În această perspectivă s-au luat măsuri pentru dezvoltarea învățămîntului și adaptarea lui la cele mai noi cerințe ale progresului științifico-tehnic, pentru integrarea învățămîntului cu cercetarea și producția. În concepția partidului „societatea socialistă multilateral dezvoltată va deschide cîmp larg afirmării multilaterale a personalității umane, valorificării energiei maselor populare în slujba progresului general, construirii conștiente de către popor a propriei sale istorii" [2]. De aceea, școala reprezintă un factor esențial de ridicare continuă a gradului de civilizație al societății noastre socialiste, iar „dezvoltarea învățămîntului — factor de bază al progresului general al societății — în strînsă legătură cu cerințele producției de bunuri materiale și ale activității spirituale" [3].

Studierea documentelor Partidului Comunist Român, a literaturii de specialitate (Stanciu Stoian, L. Țopa, Ed. Faure, M. Hartung ș.a.) precum și a realității școlare ne-a condus la *definirea conceptului de educație permanentă în R. S. România.*

a. *Pregătirea oamenilor pentru realizarea transformărilor sociale în condițiile revoluției științifico-tehnice și ale construirii societății socialiste multilateral dezvoltate și înaintării spre comunism.*

b. *Dezvoltarea multilaterală a personalității în scopul continuei integrări socio-profesionale. Formarea unei personalități deschise la nou, apță de a se autoforma de-a lungul întregii vieți.*

Admițînd această definiție a conceptului de educație permanentă, îi evidențiem următoarele note caracteristice :

— înflorirea forțelor creatoare ale comunității socialiste, cu funcție transformatoare a omului și mediului pentru îmbunătățirea calității vieții. Împlinirea personalității umane prin valorificarea disponibilităților individual-umane ;

— lărgirea continuă a orizontului de cunoaștere și a capacității de a structura informația. Creșterea orizontului politic, profesional și de cultură generală a oamenilor în vederea măririi competenței individuale în conducerea vieții sociale, în luarea și adoptarea deciziilor ;

— înțelegerea raportului dintre individ și societate ca un proces în care personalitatea acționează conform sistemului individualizat al valorilor sociale. Conștientizarea dublei raportări a exigențelor și limitelor personalității și a societății ;

— integrarea învățămîntului cu cercetarea și producția ; a) asimilarea cunoștințelor și metodelor oferite de dezvoltarea științei și tehnicii și aplicarea lor în practica socială ; b) cultivarea spiritului de datorie și a răspunderii individuale, a disciplinei în muncă, formarea capacității de efort ; c) dezvoltarea capacității de investigație științifică ; d) dezvoltarea spiritului de independență și a capacității de activitate în colectiv ;

— înțelegerea cerințelor vieții sociale pe baza asimilării valorilor științei și culturii. Formarea concepției științifice despre lume și viață ;

— cultivarea spiritului critic, a intransigenței față de lipsuri, a hotărîrii de a lupta împotriva inerției și rutinei ;

— înțelegerea muncii ca o necesitate vitală, mijloc de împlinire a condiției umane, sursă de satisfacții și bucurii ;

— însușirea căilor de autoconducere și autoorganizare a activității individuale, de autoinstruire și autoeducare ;

— pregătirea indivizilor pentru a beneficia de egalizarea șanselor de educație; permeabilizarea structurilor de învățămînt ;

— dezvoltarea conținutului învățămîntului prin asimilarea de metode de cer-

cetare științifică și de tehnologii de producție ;

— dezvoltarea metodelor de educație în direcția transformării lor în metode de auto-educație, autoinstruire și autoevaluare ;

— dezvoltarea sistemului de evaluare în direcția accentuării funcției sale educative, cu scopul de a indica progresele obținute, căile de ameliorare a randamentului școlar ;

— perfecționarea pregătirii profesionale a tuturor oamenilor muncii, organizarea reciclării periodice în vederea înarmării lor cu cele mai noi cunoștințe ; realizarea capacității de a trece mai ușor de la o specialitate la alta, de la o activitate la alta (policalificare) ;

— realizarea „educației pentru timpul liber", în vederea folosirii lui atît pentru lărgirea orizontului de cunoștințe, pentru ridicarea competenței profesionale și a nivelului de cultură, cît și pentru refacerea sănătății și a puterii de muncă ;

— educarea oamenilor pentru afirmarea în relațiile interumane a principiilor dreptății, respectului, întrajutorării și colaborării în spiritul umanismului.

Admițînd caracterul dialectic progresiv al dezvoltării personalității umane trebuie să fim de acord și cu aserțiunea că în primul rînd educația poate asigura dezvoltarea optimală a personalității. În acest context, noțiunea de învățare nu se limitează la dobîndirea de cunoștințe, ci angajează aspectele social-moral-culturale, precum și pe cel volitiv-motivaționale și atitudinale. Deci este vorba de o angajare plenară și profundă a întregii personalități în acțiunea de formare, favorizată de intervenția organizată a factorilor educaționali.

BIBLIOGRAFIE

1 Tănase Al., *Conceptul de civilizație socialistă*, în vol. „Civilizația socialistă și valorile ei", București, Ed. științifică și enciclopedică, 1975, pag. 30.

2. *Programul Partidului Comunist Român de făurire a societății socialiste multilateral dezvoltate și înaintare a României spre comunism*, București, Ed. politică, 1975, pag. 69.

3 Idem, pag. 67.

BREVIAR

• UNESCO a publicat o completare a raportului „Apprendre à être" într-un volum ale cărui capitole tratează printre altele : educație și dezvoltare, viitorul profesiei de educator, aportul adus pedagogiei de tehnologia modernă.

• De curînd a apărut un nou buletin — Innovation — editat de IERS (în limba engleză „International Educational Reporting Service", iar în limba franceză „Service international d'information et d'études sur les innovations educatives"). IERS, care a luat ființă în iulie 1974, este un serviciu al Biroului internațional de educație, el însuși parte integrantă a UNESCO. În timp ce Centrul internațional de documentație al UNESCO — B.I.E. — primește și difuzează tot ceea ce se publică în materie de educație, IERS își propune să selecționeze și să difuzeze inovațiile. El a fost creat pentru a servi cu prioritate țările în curs de dezvoltare.

• Ca în fiecare an, ziua internațională a alfabetizării a fost sărbătorită în lumea întreagă pe data de 8 septembrie. Cu acest prilej, premiul Reza Pahlavi a fost decernat profesorului brazilian Paulo Freire, care a pus la punct o metodă de alfabetizare bazată pe preocupările psihologice, sociale și economice ale adulților. Premiul N. K. Krupskaia a fost atribuit lui M. Abdirizak Mahamoud Abukar, care a dotat Somalia cu limba scrisă națională și a organizat în această limbă campanii masive de alfabetizare.

DIRECŢII ALE TEHNOLOGIEI PEDAGOGICE ROMANEŞTI CONTEMPORANE*

Prof. univ. dr. GEORGE VĂIDEANU
Prof. ION ORGHIDAN,
cercetător ştiinţific principal
Institutul de ştiinţe pedagogice

Asimilarea creatoare a dezvoltării pedagogice pe plan internaţional în condiţiile specifice ţării noastre şi afirmarea originalităţii gîndirii[1] s-au structurat în cîteva orientări cu puternic caracter novator faţă de pedagogia trecutului ca: pedagogia culturii şi politica culturii, pedagogia socială sau sociologică, pedagogia experimentală, pedagogia şcolii active.

Devenită disciplină cu bine închegat domeniu propriu, pedagogia contemporană îşi îmbogăţeşte domeniul de cercetare pe făgaşurile noi ale investigaţiei interdisciplinare şi multidisciplinare, viziunii comparate, prospectării educaţiei şi învăţămîntului, demersului cibernetic etc. În contextul contemporan al dezvoltării epocale a ştiinţei şi tehnicii, configurînd o adevărată „eră tehnologică", necesitatea modernizării educaţiei şi învăţămîntului, în sensul adecvării la cerinţele sociale şi ştiinţifice ale epocii, a dus în pedagogie la structurarea unei cuprinzătoare tehnologii, conturînd o adevărată disciplină de ramură în plină constituire.[2]

---

* Studiul de faţă are la bază cercetări anterior valorificate.

[1] Ştefan Bârsănescu, *Unitatea pedagogiei contemporane ca ştiinţă*, Iaşi, 1936; *Pedagogia românească şi direcţiile ei de dezvoltare*, „Revista de pedagogie" 7—8/1974; *Tendinţele de dezvoltare a pedagogiei şi a problematicii sale*, „Revista de pedagogie" nr. 6/1967; Stanciu Stoian, *Pedagogia românească în anii construcţiei socialismului*, „Revista de pedagogie" nr. 11/1974; *Pedagogia românească în perspectiva dezvoltării competitive contemporane*, „Revista de pedagogie" nr. 5/1971; D. Todoran, *Perspectivele dezvoltării pedagogiei ca ştiinţă*, „Revista de pedagogie" nr. 11/1968; A. Manolache, *Şcoala de 8 ani*, „Revista de pedagogie" nr. 10/1961; George Văideanu, *Cercetarea pedagogică şi dezvoltarea învăţămîntului*, „Revista de pedagogie" nr. 5/1968; *Perspective ale cercetării pedagogice*", „Forum" nr. 1/1970; Em. Dimitriu, *Prognoză, inovare, interdisciplinaritate*, „Revista de pedagogie" nr. 1/1973; George Văideanu, Ion Orghidan, *Direcţii inovatoare în gîndirea pedagogică românească dintre cele două războaie mondiale*, „Revista de pedagogie" nr. 2/1974; Traian Pop, *Şcoala românească la a XXV-a aniversare a Republicii*, „Revista de pedagogie" nr. 12/1972, Iulian Nica, *Cercetarea pedagogică, factor de perfecţionare a învăţămîntului*, „Revista de pedagogie" nr. 7—8/1974; Ion T. Radu, *Dinamica dezvoltării învăţămîntului în anii construcţiei socialiste*, „Revista de pedagogie" nr. 7—8/1974; Iulian Nica. *Învăţămîntul românesc în perspectiva generalizării liceului*, „Revista de pedagogie" nr. 5/1973; Ion Gh. Stanciu, *Conducerea de către P.C.R a procesului de democratizare a învăţămîntului în anii 1944—1947*, „Revista de pedagogie" nr. 3/1971; M. Georgescu-Boştină, *Contribuţii la soluţionarea problemelor de bază ale învăţămîntului preşcolar şi elementar*, „Revista de pedagogie" 9—10/1972; Ion Orghidan, *File de istorie a învăţămîntului românesc*, „Almanahul educaţiei", 1969; *Misiunea istorică a şcolii româneşti*, idem, 1970 ş.a.

[2] Ştefan Bârsănescu, *Tehnologia didactică*, în *Dicţionar de pedagogie contemporană*, Ed. Enciclopedică română, Bucureşti, 1969, p. 258—259; E. Brunswic, *Technologie de l'éducation*, în vol. *La pédagogie* (sous la direction d' Henri Cormary), Paris, 1972; Stanciu Stoian, *Educaţie şi tehnologie*, E.D.P., 1972; D. Todoran, *Dezvoltarea metodologiei şi tehnologiei didactice*, „Revista de pedagogie" nr. 5/1971; Mihnea Gheorghiu, *Progresul ştiinţelor sociale şi politice*, Viitorul social, nr. 2/1974; M. Manacorda, *Contenu, méthodes et tehnologie de l'éducation*, AISE, Varşovia 1969; George Văideanu, *Conducerea ştiinţifică a acţiunii de inovare a tehnologiei învăţămîntului*, „Revista de pedagogie" nr. 3/1972; *Spre inovarea metodologiei şi tehnologiei didactice*, „Revista de pedagogie" nr. 5/1971; W. Knöchel, *Gründlagenprobleme der Pädagogik in Kybernetischer Sicht*, Berlin, 1967 ş.a.

La nivelul științei și tehnicii moderne, noua tehnologie pedagogică pune în lumină aspecte dominante ca : tehnicile audio-vizuale, învățămîntul programat, metodele active-operaționale, metodele logice și matematice, demersul prospectiv-antropologic, relația educație-tehnică, relația educație-dezvoltare economică, planificarea învățămîntului, viziunea sistemică integrativă.

În anii construirii socialismului în țara noastră, acest conținut de bogat registru al tehnologiei pedagogice este temeinic ilustrat, marcînd aportul creator al gîndirii pedagogice românești și al învățămîntului nostru [3].

În documentele Congresului al XI-lea al Partidului Comunist Român [4], în cuvîntarea tovarășului Nicolae Ceaușescu la Conferința națională a cercetării științifice și proiectării [5] este elaborată o înaintată și cuprinzătoare politică a științei, axată pe următoarele strategii, pe următoarele coordonate operaționale : integrarea cercetării cu producția și cu învățămîntul ; asigurarea perfecționării continue a cunoștințelor în orizontul educației permanente ; punerea în lumină și potențarea — prin știință — a rolului omului de făuritor al istoriei ; caracterul anticipativ, prospectiv, al cercetării științifice în raport cu obiectivele și cu necesitățile sociale ; caracterul interdisciplinar și multidisciplinar al cercetării științifice ; îmbinarea organică a cercetării fundamentale cu cea aplicativă ; valorificarea culturii autohtone și afirmarea științei românești pe plan național și mondial ; rolul științei în promovarea păcii și colaborării internaționale.

În cadrul acestui nou și larg orizont al politicii științei s-a structurat în anii construirii societății socialiste multilateral dezvoltate o complexă *tehnologie pedagogică*, [6] valorificînd bogatul registru al gîndirii pedagogice românești contemporane. Se pot distinge în cuprinzătorul și variatul aport al tehnologiei pedagogice românești următoarele direcții principale :

I. *Forme de organizare a procesului instructiv-educativ.* De mare amplitudine, această direcție a tehnologiei pedagogice îmbrățișează aspecte de intensă rezonanță ca :

1. *Activitatea tehnică-productivă, pregătirea pentru muncă, formă de organizare și obiectiv al demersului pedagogic.* În lumina orientării fundamentale date de Partidul Comunist Român întregului nostru învățămînt privind temeinica legare a școlii de practică, de viață, de cerințele dezvoltării social-economice și de nevoile concrete ale producției, se desfășoară în întreaga țară ample activități urmărind înfăptuirea unui complex și armonios sistem de educație prin muncă și pentru muncă, care include adecvate activități practice de atelier, laborator, unități industriale și agricole, cercuri literare etc. Structurarea sistemului vizează să asigure atît asimilarea cunoștințelor științifice-tehnice și formarea deprinderilor de muncă în vederea unei profesii, cît și cunoașterea și cultivarea aptitudinilor pentru profesiuni practice și formarea atitudinii socialiste față de muncă, înlesnindu-se, astfel încadrarea tineretului în munca productivă.

Institutul de științe pedagogice — în colaborare cu Inspectoratul școlar al județului Teleorman — a întreprins, începînd din 1971, o amplă cercetare-acțiune pe mai mulți ani în această însemnată problematică [7] și a publicat un valoros

---

[3] v. Paul Niculescu-Mizil, *Probleme actuale ale dezvoltării și perfecționării învățămîntului*, „Era socialistă" nr. 16/1973.

[4] v. *Programul Partidului Comunist Român de făurire a societății socialiste multilateral dezvoltate și înaintare a României spre comunism.* Ed. politică, 1975 ; *Tezele Comitetului Central al Partidului Comunist Român pentru Congresul al XI-lea al partidului*, Ed. politică, 1974.

[5] Nicolae Ceaușescu, *Cuvîntare la Conferința națională a cercetării științifice și proiectării*, Editura politică, București, 1974.

[6] Orientativ, se pot consulta cele 24 volume ale colecției „Caietele Colocviului național de pedagogie", publicate de Institutul de științe pedagogice în anii 1972 și 1974, pe o tematică multilaterală și de mare actualitate, constituind un cuprinzător și valoros demers enciclopedic în domeniul educației și învățămîntului contemporan.

[7] George Văideanu, *Semnificația pedagogică a activităților tehnice productive*, „Revista de pedagogie" nr. 9/1971 ; *Statutul pedagogic al activităților tehnice-productive*, în vol. *Educarea elevilor pentru munca productivă*, Buc., 1972 ; S. Ștefănescu, F. Chirea, P. Bărbulescu, V. Vișan, *Planul de cercetări experimentale pe anul 1971—1972 în județul Teleorman*, „Revista de pedagogie" nr. 9/1971 ; P. Bărbulescu, *Cercetarea pedagogică în sprijinul educației prin muncă*, „Revista de pedagogie" nr. 9/1971 ; *Conceptul de educație prin muncă*, în vol. *Educația prin munca și pentru muncă*, 1972 ; *Complex școlar integrat în vederea pregătirii pentru muncă*, „Revista de pedagogie" nr. 5/1975.

volum însumînd rezultatele primei faze de cercetare [8]. De asemenea, în colaborare cu Uniunea sindicatelor din învățămînt, știință și cultură, Institutul de științe pedagogice a publicat un cuprinzător volum, valorificînd importantul proces de largă participare creatoare a cadrelor didactice în realizarea acestei problematici [9].

2. *Educația permanentă — dimensiune a desăvîrșirii umane.* Considerată ca proces instructiv-educativ integral și continuu, răspunzînd cerințelor societății în necontenită transformare și înglobînd, ca formă de organizare, în sfera ei, într-o viziune înnoitoare, întregul fenomen al educației și domeniu al pedagogiei, educația permanentă este un concept de mare rezonanță, în a cărui arie totalizantă intră deopotrivă și învățămîntul propriu-zis și educația de masă. Ea cuprinde pe toți membrii societății, de-a lungul întregii vieți, indiferent de gradul pregătirii lor și se concretizează în extinderea și continuarea organizată și instituționalizată a procesului instructiv-educativ în viziune perfectivă și integrativ socială, atît pe latura culturii generale, cît și pe a celei profesionale. Educația permanentă implică astfel — pe lîngă învățămîntul propriu-zis — și învățămîntul postșcolar, postuniversitar, reciclarea, recalificarea etc., precum și folosirea timpului liber. Ea se caracterizează printr-o viziune dinamică a omului ca subiect al propriei sale formări și desăvîrșiri necontenite și prin accentul deosebit dat primatului formativului asupra informativului, dezvoltării creativității, asigurării integrării sociale active, promovării muncii independente, continuării pregătirii culturale și profesionale în orizont interdisciplinar, angajării demersului spre autoinstruire și autoeducație [10]. Prin „Legea cu privire la perfecționarea continuă a pregătirii profesionale a lucrătorilor din unitățile socialiste" din 1971, ne situăm printre primele țări din lume în care s-a legiferat educația permanentă a maselor.

În atît de însemnatele documente ale Congresului al XI-lea, educația permanentă comunistă reprezîntă într-o viziune integratoare calea formării și perfecționării continue a omului nou, urmărindu-se în mod eficient asigurarea „afirmării multilaterale a personalității umane, valorificării energiei maselor populare" [11].

„Trăind numai cu ceea ce am învățat în trecut — arată tovarășul Nicolae Ceaușescu — nu putem conduce societatea. Pentru a conduce cu succes construcția socialistă și comunistă trebuie să învățăm continuu" [12].

3. *Pedagogia învățămîntului superior* constituie o linie de conturată orientare în domeniul tehnologiei pedagogice din țara noastră. În adevăr, viața culturală și științifică a înregistrat o accentuată preocupare pentru problemele învățămîntului universitar în vederea perfecționării tehnologiei, ținînd seama de specificul acestuia. În acest sens, amintim, spre exemplificare, Simpozionul național „Pedagogia învățămîntului superior", organizat la Iași, în 1969, de Institutul de științe pedagogice

---

[8] v. *Pregătirea pentru muncă-obiectiv al învățămîntului*, Alexandria, 1971.

[9] *Educarea elevilor pentru munca productivă*, București, 1972. *Pedagogia muncii școlare*, în colecția „Caietele Colocviului", 1974. În aceeași problematică menționăm și volumul *Educația prin munca și pentru muncă*, Ed. Academiei R.S.R., 1972.

De asemenea, amintim studiile : Mircea Maliță, *Munca, fundamentul învățămîntului*, în vol. *Educația prin muncă și pentru muncă*, Ed. Academiei R.S.R., 1972 ; Maria Stănescu, *Atitudinea educatorului și eficiența educației pentru muncă*, în vol. *Educarea elevilor pentru munca productivă*, București, 1972 ; Elena Cojan, *Educarea elevilor pentru munca productivă, ibidem ;* Ion Orghidan, *Relația clasa școlară — grupă de muncă*, în vol. *Pregătirea pentru muncă*, Alexandria, 1975.

[10] v. Șt. Bârsănescu, *Gînduri despre educația adulților*, „Îndrumătorul cultural" nr. 1/1967 ; Stanciu Stoian, *Contribuții românești de teorie și practica activității cultural-educative de masă*, în vol. *Educația adulților*, București, 1968 ; George Văideanu, *Pedagogia în cercetarea interdisciplinară a educației adulților*, în vol. *Educația adulților*, București, 1968 ; *Funcția inovatoare a cercetării în domeniul educației adulților*, „Îndrumătorul cultural" nr. 10/1971 ; Gh. T. Dumitrescu, A. Manolache, M. Roșianu, *Pedagogia socială*, Buc. 1972 ; L. Țopa, *Integrarea învățămîntului în sistemul educației permanente*, „Revista de pedagogie" nr. 2/1974 ; *Sociologia educației permanente*, Ed. științifică, 1973 ; C. Oláreanu, *Lectura elevilor, o problemă actuală*, „Revista de pedagogie" nr. 11/1974 ; O. Neamțu, *Cultura ca acțiune socială*, în vol. *Educația adulților*, 1968 ; A. Vasilescu, *Timpul liber al elevului adolescent*, E.D.P., 1971 ; Ion Orghidan, *Tipologia structural-istorică a educației de masă*, „Revista de pedagogie" nr. 5/1972 ; *Educația permanentă, dimensiune a omului nou*, „Îndrumătorul cultural" nr. 11/1974 ș.a.

[11] *Programul Partidului Comunist Român de făurire a societății socialiste multilateral dezvoltate și înaintare a României spre comunism*, Editura politică, 1975.

[12] Nicolae Ceaușescu, *Ridicarea continuă a calificării profesionale, însușirea științei conducerii sociale — o necesitate obiectivă a progresului socialismului și comunismului*, Editura politică, 1971, p. 3.

și Universitatea „Al. I. Cuza" [13]; Reuniunea rectorilor universităților din țările europene, cu tema „Universitățile europene și problemele cooperării interuniversitare", — reuniune ținută sub egida UNESCO la București, în 1970; cea de-a VI-a Conferință a miniștrilor învățămîntului superior din țările socialiste ținută la București în 1971 și axată pe problema eficienței tehnologiei învățămîntului superior, organizării acestuia ș.a.

Au apărut volume consacrate problematicii învățămîntului universitar [14] și literatura noastră pedagogică s-a îmbogățit cu valoroase studii de larg orizont privind îmbunătățirea și înnoirea lui [15].

4. *Pedagogia grupelor de muncă școlare.* Grupele sau comunitățile de muncă școlare, munca pe echipe în școală, constituie un nou sistem de orientare a activității instructiv-educative, o structură dinamică, modulară, alcătuită din numeroase și variate unități instructiv-educative de mare mobilitate și adecvare, polarizînd țeluri ce își găsesc exprimarea în realizarea împreună, în cadrul aceleiași comunități, cu participarea ambelor sexe, a acelorași teme, activități sau sarcini. Munca pe grupe, comunități sau echipe se caracterizează prin trăsături esențiale cum sînt: a) solicitarea și punerea în valoare a unei tendințe sufletești fundamentale — trebuința de exprimare, de actualizare, de realizare a însușirilor, aptitudinilor și conținuturilor sufletești; nevoia de activitate proprie, creatoare, de elaborare și de construcție, de faptă și muncă creatoare; b) promovarea muncii în comun, în colectiv, în colaborare și cooperare cu alții; c) dezvoltarea simțului social, a trăsăturii esențial necesare de a participa eficient la viața grupului, de a trăi în societate [16].

Practica școlară a arătat atît însemnătatea clasei școlare, cît și valoarea deosebită a grupelor sau comunităților de muncă, ceea ce face necesară introducerea lor în școală. Perfecționarea învățămîntului, implicînd și sistemul de organizare a activității instructiv-educative, cere împletirea organică a ceea ce este valoros la cele două unități instructiv-educative într-o sinteză tehnologică, care să realizeze un adecvat mediu educativ și să constituie o integrală școală a vieții [17].

Pe făgașul acestei importante orientări a tehnologiei pedagogice au fost întreprinse în acești ani cercetări științifice, putîndu-se menționa în acest sens cercetarea desfășurată de Institutul de științe pedagogice în orașul Pitești și în județul Argeș [18]

---

[13] Constituind prima manifestare consacrată acestei probleme, Simpozionul a dezbătut o variată gamă tematică în cadrul următoarelor secții: Probleme generale ale pedagogiei și ale organizării învățămîntului superior; Didactica generală a învățămîntului superior; Didactica specială a învățămîntului superior; Educația studenților.

[14] v. Institutul de științe pedagogice, *Modernizarea învățămîntului superior*, București, 1973; Biblioteca Centrală Universitară, *Probleme de pedagogie universitară contemporană*, București, 1972; Idem, Biblioteca universitară, *Laborator de muncă intelectuală*, București, 1974, ș.a.

[15] v. Ștefan Bârsănescu, *Constituirea pedagogiei învățămîntului superior și direcțiile ei de dezvoltare*, „Revista de pedagogie" nr. 5/1971; Stanciu Stoian, *Învățămîntul superior în lumea contemporană*, „Forum" nr. 3/1970; Mircea Malița, *Universitatea viitorului*, „Steaua" nr. 4/1972; George Ciucu, *Cercetarea științifică universitară*, Era socialistă, nr. 17/1973; George Văideanu, *Perspective ale cercetării pedagogiei universitare*, „Forum" nr. 1/1970; *Seminarul pedagogic, instituție postuniversitară integrată în universitate*, „Revista de pedagogie" nr. 12/1972; Ștefan Milcu, *Universitatea științifică*, „Forum" nr. 4/1970; Ion Orghidan, *Perfecționarea învățămîntului superior*, în vol. *Probleme de pedagogie universitară contemporană*, București, 1972 ș.a.

[16] v B.I.E., *Le travail par equipes à l'école* Genève, 1935; Ștefan Bârsănescu, *Către o concepție mai largă și mai profundă despre clasa de elevi*, „Revista de pedagogie" nr. 3/1970; Stanciu Stoian, *Din problemele localismului educativ*, 1939; A. Manolache, *Libertatea și autoritatea în educație*, 1947; George Văideanu, *Cercetarea interdisciplinară a sistemului de învățămînt*, „Forum" nr. 12/1970; I. Popescu-Teiușan, *Spre o nouă educație a tineretului*; 1943; Gh. T. Dumitrescu, *Școala în aer liber*, 1946; A. Vasilescu, V. Popeangă, *Grupa de muncă în activitatea cercurilor școlare din liceu*, „Revista de pedagogie" nr. 4/1971; M. Zlate, *Psihologia socială a grupurilor școlare*, E.P., 1972; Ion Orghidan, *Comunitățile de muncă școlare*, în vol. *Educația prin muncă și pentru muncă*, Ed. Academiei, 1972; *Forța de muncă școlară și pedagogia grupurilor mici*, în vol. *Sociologia în acțiune*, Iași, 1972 ș.a.

[17] v. George Văideanu, *Cercetarea interdisciplinară ca instrument de elaborare a sistemelor de învățămînt*, „Revista de pedagogie" nr. 1/1971; Ion Orghidan, *Sistemul instructiv-educativ al muncii pe grupe*, „Revista de pedagogie" nr. 9/1971.

[18] Vezi Institutul de științe pedagogice, *Perfecționarea metodelor de predare-învățare. Cercetare experimentală*, (județul Argeș, 1972).

5. *Pregătirea și perfecționarea personalului didactic.* În lumina marilor transformări sociale revoluționare ale timpului nostru și a cuceririlor științifice și tehnice ale contemporaneității, problema pregătirii cadrelor didactice a dobîndit o însemnătate și o acuitate niciodată întîlnite. În anii construirii societății socialiste în țara noastră, ea constituie o orientare de bază a tehnologiei pedagogice. A fost înființat Institutul pentru pregătirea și perfecționarea cadrelor didactice (I.C.P.P.D.), s-au publicat numeroase studii [19] pe această problematică și se desfășoară un intens proces de introducere a metodelor și tehnicilor didactice noi în orizontul viitorului, care cere formarea unui nou tip de profesor. Institutul de științe pedagogice a întreprins cercetări științifice în această problemă și a publicat lucrări de profil [20].

II. *Metodele active.* Denumire semnificînd global una din cele mai însemnate contribuții și direcții în domeniul tehnologiei pedagogice contemporane, metodele active se caracterizează prin promovarea și organizarea trebuinței de activitate a copilului, prin punerea în acțiune a tuturor posibilităților potrivit vîrstei, prin străduința de a forma pe copil prin propriul lui efort, prin participarea activă la realitățile vieții sociale, prin calda comuniune cu ideile și oamenii, într-un neistovit elan spre experiență. Prin promovarea inițiativei, spontaneității, productivității și activității creatoare, prin contactul direct cu realitățile și dobîndirea cunoștințelor prin efort personal, metodele active oferă condiții optime pentru formarea personalității multilaterale și constituie un mediu favorabil pentru orientarea școlară și profesională, activitatea lăsînd să se formeze și să se manifeste aptitudinile. Mișcarea noastră în domeniul educației înregistrează în această direcție a tehnologiei pedagogice o vie activitate teoretică și practică [21] și Institutul de științe pedagogice a întreprins cercetări consemnate în publicații [22].

III. *Mijloacele moderne de învățămînt, instruirea programată, materialul didactic.* Desfășurarea revoluției științifice și tehnice mondiale a făcut necesară aplicarea în domeniul tehnologiei pedagogice a noilor cuceriri științifice, ducînd la o spectaculoasă inovare a mijloacelor clasice de învățămînt. Căutînd să răspundă cerințelor relevate de direcția metodelor active : respectarea și conformarea la ritmul individual de dezvoltare a elevului, participarea lui activă integrală și realizarea autocontrolului cunoștințelor, noile mijloace de instruire audio-vizuale, mij-

---

[19] v. Ștefan Bârsănescu, *Funcția și activitatea politică a profesorului*, „Forum" nr. 12/1971 ; Stanciu Stoian, *Condiția complexă a educației*, „Revista de pedagogie" nr. 9/1970 ; D. Todoran, *Formarea profesorului pentru școala muncii*, în vol. *Educarea elevilor pentru munca productivă*, 1972 ; George Văideanu, *Seminarul pedagogic, instituție postuniversitară integrată în universitate*, „Revista de pedagogie" nr. 12/1972 ; N. Apostolescu, *Sistemul pregătirii și perfecționării personalului didactic*, „Revista de pedagogie" nr. 7—8/1969 ; I. Gh. Stanciu, *Profesorul — specialist și educator comunist*, „Revista de pedagogie" nr. 12/1971 ; V. Filipescu, *Pregătirea cadrelor didactice în perspectivă interdisciplinară*, în „Caietele colocviului", 1972 ; E. Dimitriu, *Analiza operațională a acțiunii educaționale*, Rev. ped., nr. 10/1969 ; Ion Orghidan, *Structura logic-socială a procesului instructiv-educativ și pregătirea cadrelor didactice*, „Revista de pedagogie" nr. 11/1972.

[20] Vezi volumele *Pregătirea și perfecționarea cadrelor didactice*, în „Caietele Colocviului național de pedagogie", anii 1972 și 1974 ; *Educatorul și modernizarea învățămîntului* (în colab. cu Uniunea sindicatelor din învățămînt, știință, cultură), București, 1971.

[21] v. Ștefan Bârsănescu, *Cercetarea științifică și rolul ei în dezvoltarea pedagogiei ca știință*, „Revista de pedagogie" nr. 9—10/1972 ; Stanciu Stoian, *Cercetarea pedagogică*, E.D.P., 1969 ; D. Todoran,, *Dezvoltarea metodologiei și tehnologiei didactice*, „Revista de pedagogie" nr. 5/1971 ; Al. Roșca, s.a. *Creativitate, modelare, programare*. Ed. științifică, 1967, George Văideanu, *Orientarea spre inovare-atitudine necesară*, în *predarea științelor sociale în școală*, „Revista de pedagogie", mai, 1971 ; Ioan Rizescu, *Rolul științelor sociale în educația politico-ideologică a elevilor*, ibid. ; R. Dăscălescu, *Experiență și experiment în cercetarea pedagogică*, „Revista de pedagogie" nr. 7—8/1969 ; A. Dancsuly, *Perfecționarea formelor de organizare a procesului de învățămînt*, „Revista de pedagogie" nr. 8/1972 ; M. Giurgea, *Didactica generală*, Buc., 1970 ; Emilia Constantinescu, *Cercetări de didactică în slujba perfecționării învățămîntului*, „Revista de pedagogie" nr. 7—8/1974 ; C. Dinu, *Lecția de istorie*, „Revista de pedagogie" nr. 4/1971 ; L. Ghivirigă, *Experiment-acțiune în sprijinul valorificării formative a metodelor de predare-învățare*, „Revista de pedagogie" nr. 10/1972 ; Ion Orghidan, *Metoda istorică și metoda logică în sistemul de referință al științelor istorice*, „Revista de pedagogie nr. 9/1973 ș. a.

[22] Vezi volumele Colecției „Caietele Colocviului național de pedagogie", anii 1972, 1974 ; *Perfecționarea metodelor de predare-învățare, Cercetare experimentală* (județul Argeș, 1972) ; *Predarea științelor sociale în școală*, „Revista de pedagogie", mai, 1971.

loacele de comunicație mass-media și de instruire programată tind la înlocuirea învățămîntului de tip verbal printr-un învățămînt de tip vizual, realizînd un limbaj total de sunet-imagine, implicînd un bogat și variat material didactic modern.

În țara noastră, în anii socialismului, această direcție a tehnologiei pedagogice a prilejuit spornice realizări teoretice și practice [23]. În cadrul Institutului de științe pedagogice a fost organizat un laborator de televiziune școlară integrată, sub conducerea Institutului au apărut o serie de lucrări axate pe mijloacele moderne de învățămînt [24] și se publică culegerea metodică „Radioteleșcoală".

IV. *Relațiile educaționale și evaluarea.* În cuprinzătoarea arie a tehnologiei pedagogice românești contemporane, o însemnată direcție o reprezintă relațiile educaționale și evaluarea lor. Menționăm, ca exemplificare, relația educație-dezvoltare economică ; relația educație-tehnică, relația educație-timp liber și îndeosebi relația educator-educat, constituind relația de bază a procesului educativ. Această relație este o adevărată unitate organică, incluzînd raportul bilateral de colaborare și participare creatoare a educatorului și a educatului, ca fiind un element fundamental al actului educativ ce polarizează atît aspectele logic-psihologice, cît și pe cele sociale ale demersului paideutic.

Optica nouă a relației educaționale fundamentale arată prin prisma evaluării ei că adevărata misiune a educatorului nu este de a da numai informații și de a testa stăpînirea lor de către elevi, ci de a transforma și ordona materialul de învățat în structuri de învățare, a spori autonomia elevilor, a pune accentul pe obiectivele comportamentale, a favoriza ponderea muncii în grup, a îndruma învățarea, a facilita demersul spre autoinstruire și autoeducație [25].

Învățămîntul nostru, fundamentat pe concepția revoluționară a clasei muncitoare, construiește în orizontul larg și multilateral al tehnologiei pedagogice autohtone edificiul înalt al școlii socialiste și comuniste. Cultura românească duce azi mai departe impresionantul proces al asimilării și zămislirii valorilor de înaltă semnificație, împletind organic cultura noastră socialistă cu ceea ce a fost progresist și valoros în istoria poporului român.

---

[23] v. George Văideanu, *Spre inovarea metodologiei și tehnologiei didactice*, „Revista de pedagogie" nr. 5/1971 ; *Conducerea științifică a acțiunii de inovare a tehnologiei învățămîntului*, „Revista de pedagogie" nr. 3/1972 ; Gh. Zapan, *Cibernetica în procesul învățămîntului*, „Revista de pedagogie" nr. 10/1968 ; V. Bunescu, *Concepția cibernetică și programatică*, „Revista de pedagogie" nr. 3/1968 ; *Orientări metodologice în cercetările de didactică*, „Revista de pedagogie" nr. 7—8/1967 ; V. Bunescu, I. Berca, E. Novicicov, *Instruirea programată*, E.D.P., 1967 ; E. Novicicov, *Elemente de tehnică a instruirii programate*, „Revista înv. superior" nr. 7/1965 ; *Orientări și perspective ale pedagogiei cibernetice*, „Revista de pedagogie"nr. 2/1971 ; E. Noveanu, *Tehnica programării didactice*, E.D.P., 1974 ; I. Cerghit, *Mass-media și educația tineretului școlar*. E.D.P., 1972 ; Al. Gheorghiu, *Sensul inovării în domeniul mijloacelor de învățămînt*, „Revista de pedagogie" nr. 3/1972 ; V. Crețu, *Sporirea randamentului școlar prin integrarea televiziunii în activitatea didactică*, „Revista de pedagogie" nr. 8/1972 ; Ion Orghidan, *Școala activă*, „Revista de pedagogie nr. 6/1973 ș. a.

[24] Vezi lucrările : *Televiziunea școlară integrată* (coordonator Al. Gheorghiu), Colecția „Caietele Colocviului național de pedagogie" 1974 ; *Televiziunea școlară în acțiune*, 1973 ; *Telelecție*, 1972—1974 ; Orientări metodice pentru integrarea emisiunilor de T.V.S. ș.a.

[25] v. George Văideanu, *L'interdisciplinarité, element fondamental pour l'innovation de l'enseignement*, „Cahiers des II-ème Colloque national de pédagogie", Institut de sciences pédagogiques, 1974 ; D. Salade, *Contribuția metodelor la modernizarea învățămîntului*, „Revista de pedagogie" nr. 2/1975 ; Marieta Sava, *Activitatea creatoare a profesorului în cadrul orei de chimie*, „Revista de pedagogie" nr. 11/1971 ; St. Costea, *Metode pentru cercetarea eficienței învățămîntului*, în vol. Metode și tehnici de sociologie, E.D.P. 1970 ; E. Dimitriu, A. Dicu, *Probleme de psihosociologie a educației*, Ed. științ., 1973 ; A. Vasilescu, *Timpul liber al elevului adolescent*, E.D.P., 1974 ; Vl. Krasnaseschi, *Criterii și indicatori pentru evaluarea învățămîntului*, „Revista de pedagogie" nr. 7—8/1973 ; D. Muster, *Problemele examinării și notării elevilor*, „Revista de pedagogie" nr. 9—10/1972 ; L. Ghiviriga, *Relația profesor-elev*. E.D.P. 1975 ; V. Caraba, *Dirigenția, obiect de cercetare științifică*, vol. *Educația elevilor pentru munca productivă*, 1972 ; Ion Orghidan, *Autoeducația*, în „Almanahul educației", 1973 ș. a.

Menționăm că și în cadrul acestei direcții a tehnologiei pedagogice se desfășoară o bogată activitate de cercetări experimentale în liceele și în laboratorul de orientare școlară și profesională afectate Institutului de științe pedagogice.

BIBLIOTECA „ASTRA"
SIBIU

BANDA DE MAGNETOFON ORWO FIECARE SUNET ÎN PARTE — DE CALITATE

BANDA DE MAGNETOFON ORWO un produs de calitate din R.D.G.

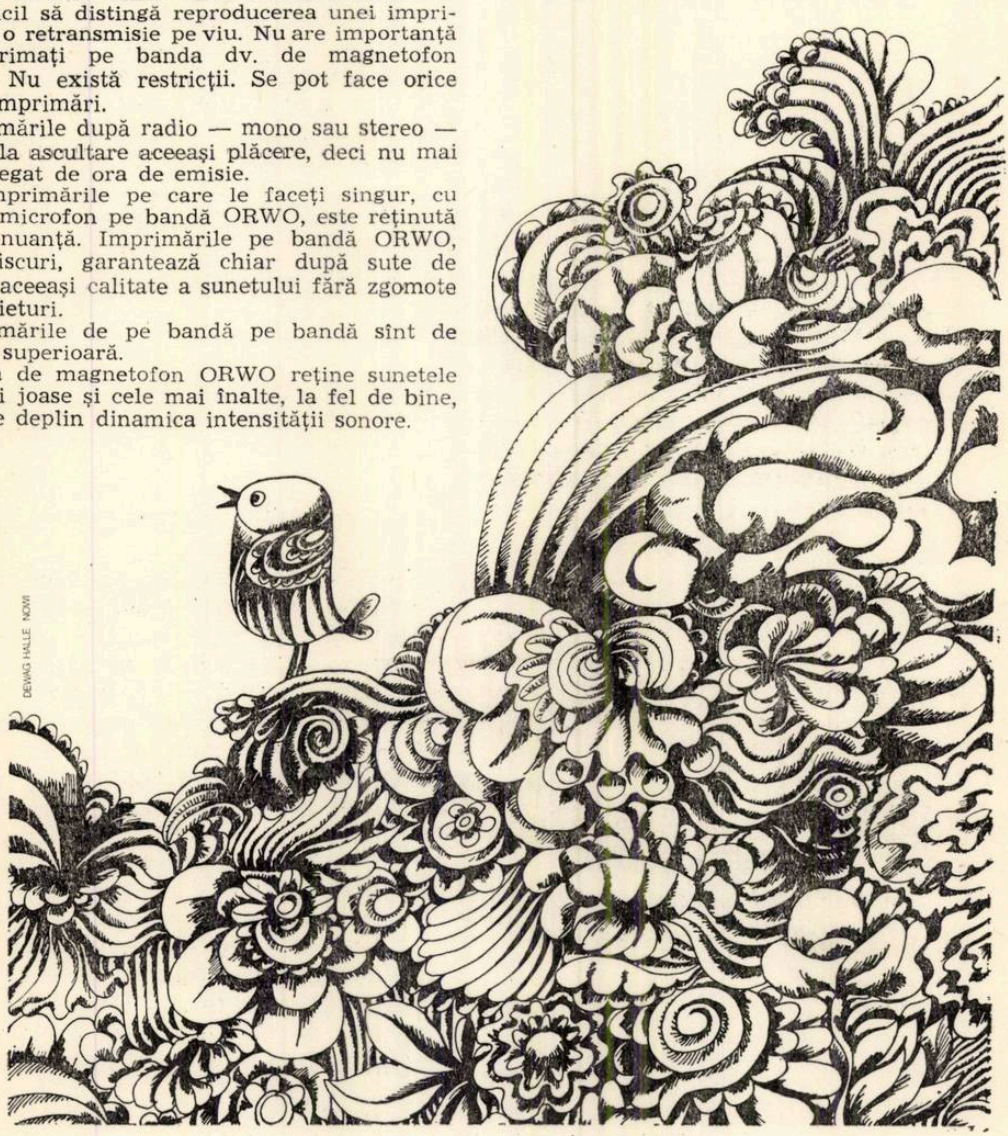
Veți remarca imediat : banda de magnetofon ORWO înseamnă calitatea fiecărui sunet în parte. Acesta este marele avantaj al benzilor de magnetofon ORWO. Chiar unei urechi calificate îi este dificil să distingă reproducerea unei imprimări de o retransmisie pe viu. Nu are importanță ce imprimați pe banda dv. de magnetofon ORWO. Nu există restricții. Se pot face orice fel de imprimări.

Imprimările după radio — mono sau stereo — produc la ascultare aceeași plăcere, deci nu mai sînteți legat de ora de emisie.

La imprimările pe care le faceți singur, cu un bun microfon pe bandă ORWO, este reținută fiecare nuanță. Imprimările pe bandă ORWO, după discuri, garantează chiar după sute de audiții, aceeași calitate a sunetului fără zgomote de zgîrîieturi.

Imprimările de pe bandă pe bandă sînt de calitate superioară.

Banda de magnetofon ORWO reține sunetele cele mai joase și cele mai înalte, la fel de bine, și reține deplin dinamica intensității sonore.



DEWAG HALLE NOWI

Revista de pedagogie

ORGAN AL INSTITUTULUI DE ȘTIINȚE PEDAGOGICE

INFORMĂM CADRELE DIDACTICE CĂ-ȘI POT ASIGURA COLECȚIA REVISTEI DE PEDAGOGIE PRIN ABONAMENTE ANUALE SAU PE ȘASE LUNI, FOLOSINDU-SE DE SERVICIILE FACTORILOR POȘTALI ȘI OFICIILE POȘTALE. PREȚUL UNUI ABONAMENT ANUAL ESTE DE LEI 60.

Redacția : București, str. Sfinții Apostoli nr. 14, sectorul 6, telefon 15.85.74

Lei 5

Învățători și profesori !

În curînd va apare culegerea metodică „Perfecționarea cadrelor didactice și învățămîntul modern", editată de „Revista de pedagogie", care va cuprinde articole și studii ce vizează principalele direcții de perfecționare și autoperfecționare a cadrelor didactice — creșterea măiestriei lor pedagogice — cerințe majore pentru realizarea unui învățămînt corespunzător exigențelor actuale ale școlii.

Materialele împărtășesc din experiența valoroasă a unor profesori, directori de școli, inspectori, pe linia experimentării și valorificării celor mai eficiente metode, procedee de perfecționare individuală și colectivă.

Prin tematica sa diversă, culegerea metodică vine în sprijinul tuturor cadrelor didactice și va putea fi procurată prin chioșcurile de difuzare a presei.

În atenția colaboratorilor !

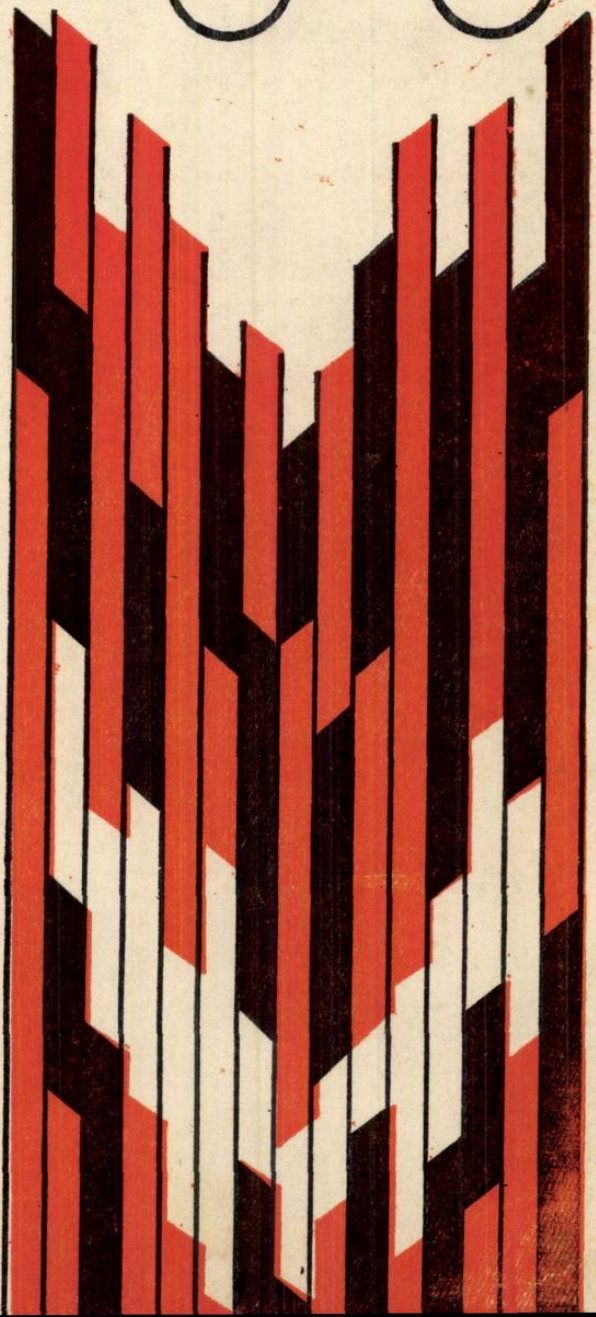
Articolele pentru publicare trebuie să fie dactilografiate la două rînduri și trimise redacției în primul și al doilea exemplar, avînd un volum de maximum 8 pagini, iar prezentările de cărți 3 pagini. Nu se primesc articole care au fost trimise altor reviste, deja publicate, sau care nu se încadrează în profilul publicației noastre. Pe prima pagină se vor da următoarele date : titlul articolului, numele și prenumele autorului, funcția didactică, denumirea instituției la care funcționează precum și adresa locuinței.

Redacția răspunde autorilor în interval de 30—40 zile. Articolele nepublicabile nu se restituie.

Tiparul executat sub cd. 1039 la I. P. „Filaret" str. Fabrica de chibrituri nr. 9—11, București Republica Socialistă România

I 4078.

revista de pedagogie



ANUL XXIV

11

NOIEMBRIE
1975

INSTITUTUL
DE
ȘTIINȚE PEDAGOGICE

1996 - IUL. 2005 11 IUL 2014

97

SOMMAIRE

Emil Păun, Les objectifs de la formation pédagogique des futurs professeurs ● **Dan Potolea**, Les incidences du comportement d'enseignement avec les performances de l'apprentissage des élèves ● **Steliana Năstăsescu-Cruceru**, La formation des futurs professeurs pour le travail éducatif ○ **Didina Bărbulescu**, L'optimisation du séminaire universitaire dans la direction de l'intégration active de l'étudiant dans la future profession ○ **Dimitrie Todoran**, Le perfectionnement du personnel didactique ○ **Ion Ciocan**, Les comportements de communication humaine et certains aspects de la modernisation du rapport éducateur — éduqué ○ **O. Şafran**, Les coordonnées de la connaissance configurée par la didactique moderne ● **Maria Giurgea**, L'activisation des élèves, une nécessité de l'enseignement formatif ○ **Ion T. Radu**, La stratégie de la distinction de l'instruction et du succès scolaire ○ **Bernard Grigoriu**, La mission didactique et la problématisation ○ **Nicolae Oprescu**, Les méthodes modernes d'enseignement ou les méthodes de l'enseignement modernes ? ○ **Maria Cozma**, L'enseignement moderne et l'engagement de l'élève dans le travail indépendant ○ **Ioan Neacşu**, Des opérateurs justificatifs et l'efficience dans l'apprentissage ● **Livres-Idées**.

CONTENTS

Emil Păun, Primary Objectives of pedagogical Training of Future Teachers ○ **Dan Potolea**, Incidents of the Teaching Behaviour with the Performances of Pupils'Learning ● **Steliana Năstăsescu-Cruceru**, Training the Teachers for the Educational Work ● **Didina Bărbulescu**, The Improvement of the University Seminar in the View of Students' Active Integration in the Future Profession ○ **Dimitrie Todoran**, The Further Training of the Teaching Staff ● **Ion Ciocan**, The Behaviour of human Communication and Some Aspects of the Modernization of the Relation Educator-Educated ● **O. Şafran**, Coordonates of Knowledge Drawn by Modern Didactics ○ **Maria Giurgea**, Pupils'Activisation, a Requirement of Formative Education ○ **Ion T. Radu**, Strategy of Differentiating Instruction and the School Success ○ **Bernard Grigoriu**, Teaching Load and Problematization ● **Nicolae Oprescu**, Modern Teaching Methods or Methods of Modern Teaching ? ● **Maria Cozma**, Modern Education and the Pupil's Concern for Independent Work ● **Ioan Neacşu**, Motivational Operators and Efficiency in Learning ● **Books-Ideas**

CONSILIUL DE CONDUCERE AL REVISTEI DE PEDAGOGIE

Prof. NICOLAE ANDREI, prof. univ. dr. NICOLAE APOSTOLESCU, prof. univ. dr. docent ŞTEFAN BÂRSĂNESCU, prof. univ. dr. VASILE BUNESCU, conf. univ. dr. IOAN CERGHIT, înv. PARASCHIVA CIULIANU, prof. univ. dr. docent ANATOLIE CHIRCEV, prof. EMILIA CONSTANTINESCU, prof. univ. dr. ANDREI DANCSULY, prof. dr. EMILIAN DIMITRIU, prof. VALENTINA FILIPESCU, lector univ. dr. ALEXANDRU GĂVENEA, prof. univ. dr. docent ANGHEL MANOLACHE, prof. GEORGE NESTOR, conf. univ. dr. IULIAN NICA, prof. univ. dr. TRAIAN POP, lector univ. dr. EMIL PĂUN, prof. dr. VASILE POPEANGĂ, conf. univ. dr. ION GH. STANCIU, prof. MARIA STĂNESCU, prof. univ. dr. docent STANCIU STOIAN, prof. univ. dr. DUMITRU SALADE, lector univ. ELENA SOMEŞAN, prof. univ. dr. docent DIMITRIE TODORAN, prof. dr. ANTON VASILESCU (redactor şef).

COLECTIVUL DE REDACŢIE :

prof. MEDEEA BUNESCU, prof. SILVIA DIMA, prof. FLORICA POPESCU, prof. DINCA SOARE, prof. CONSTANŢA SORIK.

I 4078.

BIBLIOTECA „ASTRA"
SIBIU

REVISTA DE PEDAGOGIE

ORGAN AL INSTITUTULUI DE ȘTIINȚE PEDAGOGICE

ANUL XXIV Nr. 11 NOIEMBRIE 1975

CUPRINSUL

PREGĂTIREA PEDAGOGICĂ A VIITORILOR PROFESORI

Emil Păun — Obiective prioritare ale pregătirii pedagogice a viitorilor profesori 3

Dan Potolea — Incidențe ale comportamentului de predare cu performanțele învățării elevilor . . . 6

Steliana Năstăsescu-Cruceru — Pregătirea viitorilor profesori pentru munca educativă 12

Didina Bărbulescu — Optimizarea seminarului universitar în direcția integrării active a studentului în viitoarea profesie 16

Dimitrie Todoran — Perfecționarea personalului didactic . . . 20

Ion Ciocan — Comportamentele de comunicare umană și unele aspecte ale modernizării relației educator-educat 24

PERFECȚIONAREA PROCESULUI DE ÎNVĂȚĂMÎNT

O. Șafran — Coordonate ale cunoașterii configurate de didactica modernă 29

Maria Giurgea — Activizarea elevilor, imperativ al învățământului formativ 32

Ion T. Radu — Strategia diferențierii instruirii și succesul școlar 36

PROMOVAREA METODELOR MODERNE DE ÎNVĂȚARE

Bernard Grigoriu — Sarcina didactică și problematizarea . . . 42

Nicolae Oprescu — Metode moderne de învățămînt sau metode ale învățămîntului modern ? 45

22921.

Maria Cozma — Învățământul modern și angajarea elevului în munca independentă 49
Ioan Neacșu — Operatori motivaționali și eficiență în învățare 53

CĂRȚI — IDEI

Oct. Mîndruț — Catedra 11
Andrei Novac — Învățămînt — creștere economică 41
Mihai Golu — Individualitate și educație 59
Elvira Crețu — Modernizarea învățămîntului matematic în ciclul primar 60
Gh. Bunescu — Rolul social-economic al educației 61
C. Păunescu — Principii de psihologie cibernetică 62
Maria Neagoe — Educația politehnică în învățămîntul românesc 62
Fl. Barbu și E.M. Stoiciu — L'adaptation des enfants handicapès physiques 63

BREVIAR

ЖУРНАЛ ПО ПЕДАГОГИКЕ нр. 11/1975 г.

— Содержание —

ЕМИЛ ПЭУН, Преимущественные об'ективы педагогической подготовки будущих учителей ● ДАН ПОТОЛЯ, Падения преподавательского поведения с достижениями обучения учеников ● СТЕЛИЯНА НЭСТЭСЕСКУ-КРУЧЕРУ, Подготовка будущих учителей для воспитательной работы ● ДИДИНА БЭРБУЛЕСКУ, Оптимизация [университеского семинара в направлении активной интеграции студента в [будущей профессии ● ДИМИТРИЕ ТОДОРАН, Усовершенствование дидактического персонала ● ИОН ЧОКАН, Поведения гуманного сообщения и некоторые аспекты модернизации отношения воспитатель-воспитуемый ● О. ШАФРАН, Координаты конфигуративного познания современной дидактикой ● МАРИЯ ДЖУРДЖА, Активизация учениаков, настоятельство формативного образования ● ИОН Т. РАДУ, Стратегия дифференциации инструкции и школьный успех ● БЕРНАРД ГРИГОРИУ, Дидактическая [задача и проблематизация ● НИКОЛАЕ ОПРЕСКУ, Современные методы сбучения или методы современного обучения? ● МАРИЯ КОЗМА, Современное образование и ангажирование ученика в самостоятельной работе ● ИОН НЯКШУ, Мотивированные операторы и эффективность в обучении ● КНИГИ-ИДЕИ.

OBIECTIVE PRIORITARE ALE PREGĂTIRII PEDAGOGICE A VIITORILOR PROFESORI

Lector univ. dr. EMIL PĂUN

Eficacitatea sistemului de învățămînt constituie astăzi un obiectiv fundamental, a cărui realizare este urmărită pretutindeni, în toate țările lumii. Urmărind surprinderea principalilor factori determinanți ai eficacității, majoritatea cercetărilor converg spre ideea că unul dintre acești factori — esențial printre ceilalți — este comportamentul didactic al profesorului. Acesta este de natură să influențeze decisiv eficacitatea sistemului, întrucît s-a observat că în situații pedagogice similare din toate punctele de vedere — cu excepția variabilei profesor — rezultatele pot fi foarte diferite în privința eficienței. Aceste diferențe derivă tocmai din caracteristicile diferite ale activității profesorului, din această ecuație personală a activității profesorului respectiv.

Putem, de aceea, considera că în etapa actuală și în perspectivă — fără a neglija aportul specific al altor factori — activitatea profesorului constituie factorul decisiv al eficacității sistemului de învățămînt (evident, cu condiția ca sistemul școlar să fie optim structurat din punct de vedere al organizării și coerenței interne și sub raportul definirii obiectivelor pe care urmează a le realiza). Susținem acest lucru întrucît profesorul constituie un „filtru de trecere" al tuturor celorlalți factori ai eficacității, fie că e vorba de conținutul învățămîntului și tehnologia didactică, de condițiile materiale sau de modalitățile de evaluare etc. Toate acestea își găsesc o concretizare specifică în raport cu comportamentul didactic al fiecărui profesor. Rolul profesorului este așa de important, încît sînt autori care definesc învățămîntul ca fiind „cea ce fac cadrele didactice".

Se impune, de aceea, a fi detectate acele elemente tipice pentru activitatea profesorului în condițiile școlii contemporane și în mod deosebit a surprinde și a analiza comportamente și atitudini tipice care — prezente în munca sa — sînt de natură să-i optimizeze constant eficiența. Pe această bază ar putea fi trasat un tablou al comportamentelor dezirabile ale profesorului în cadrul procesului de învățămînt, care laolaltă să contureze un comportament didactic optim și eficient.

Încercînd să facem acest lucru, vom sublinia în același timp în ce măsură aceste comportamente constituie sau nu o preocupare majoră a pregătirii pedagogice a viitorilor profesori.

1. Un prim comportament esențial este *comportamentul de inovator.* Cînd vorbim de inovația în învățămînt avem în vedere doar acele schimbări realizate conștient și deliberat cu scopul de ameliorare a sistemului de învățămînt și îndeosebi de ameliorare a eficienței sale. Considerăm că acest comportament, această atitudine față de inovație este definitorie pentru munca profesorului, întrucît dinamica schimbărilor este foarte pregnantă în toate domeniile de activitate. Ea este poate mai puțin evidentă în învățămînt tocmai datorită inerției și atitudinii exagerat de prudente, uneori — rar — de respingere a inovației de către cadrele didactice. Or, în viitor inovarea învățămîntului va constitui o trăsătură definitorie și un factor fundamental de eficiență pentru orice sistem de învățămînt. În acest context, încă de astăzi este necesar să formăm și să dezvoltăm studenților — viitori profesori — acest comportament, atît prin intermediul pregătirii teoretice cît și prin al celei practice. Se simte nevoia ca, chiar perfecționarea cadrelor didactice să fie axată pe acest obiectiv (care actualmente este quasiinexistent în sistemul de perfecționare).

Comportamentul de inovator presupune formarea interesului și a deschiderii spre nou, spre schimbare. Acesta depinde, însă, în mare măsură, de un alt comportament și anume cel de cercetător.

2. Conturarea unui *comportament de cercetător* este o preocupare marginală a sistemului pregătirii pedagogice. Viitorul cadru didactic își conturează cu precădere un comportament de imitare, de exersare a unor modalități didactice arhicunoscute, fără a i se dezvolta o atitudine de căutare și de cercetare a procesului educațional în scopul optimizării sale, al depășirii unor modalități ineficiente. Cu excepția unor rare manifestări științifice (multe cu caracter festiv), cercetarea științifică pedagogică nu constituie o obișnuință a cadrelor didactice, fapt ce diminuează simțitor pătrunderea noului în școală. Această situație decurge desigur din modul în care studenții — viitori profesori — sînt obișnuiți, familiarizați, cu cercetarea științifică în timpul studiilor. Or, în universități (principale pepiniere de cadre didactice) numărul studenților care participă la cercurile științifice de pedagogie și psihologie sau care elaborează lucrări de stat cu teme de pedagogie și metodică este îngrijorător de redus (aproape că sînt ani cînd nu întîlnim nici o astfel de lucrare), deși cea mai mare parte al absolvenților va îmbrățișa cariera didactică.

Asistăm de aceea la o discrepanță — frapantă uneori — între teorie și practică în comportamentul didactic al profesorilor. Sînt multe cadre didactice care combat defectele pedagogiei tradiționale, defecte pe care, în fapt, le întîlnim curent în activitatea lor în clasă. Această situație decurge și din faptul că practica pedagogică a viitorilor profesori nu constituie încă în suficientă măsură un teren de încercare și de aplicare multilaterală a acelor modalități despre care teoria pedagogică îi informează. Contactul studenților cu realitatea școlară este sporadic și discontinuu, ceea ce menține și adîncește acest dualism al comportamentului didactic, această discrepanță teorie-practică. Există și în domeniul pregătirii teoretice minusuri ce mențin această distanță. Această pregătire este încă prea aridă și desprinsă de necesitățile actuale ale școlii, nu are un caracter funcțional. Lipsește o analiză mai riguroasă a obiectivelor activității didactice, care l-ar înarma pe viitorul profesor cu posibilitatea de a-și elabora strategii didactice optimale și funcționale, l-ar feri de rutină și de empirism. Credem că pentru a stimula căutarea noului este nevoie ca în cadrul pregătirii pedagogice teoretice să fie introduse elemente de pedagogie comparată, pentru a-i oferi astfel viitorului profesor repere în raport cu care să-și autoevalueze activitatea și s-o perfecționeze.

3. Un alt comportament ce se cere format este *comportamentul didactic de echipă*, o activitate dependentă de eficiența activității celorlalți colegi și invers. De aceea, considerăm că în viitor activitatea în practica pedagogică trebuie să fie construită pe ideea unor echipe (nu formale cum sînt actualmente) în cadrul cărora membrii să coopereze în realizarea eficientă a activităților didactice, educative etc.

Activitatea în echipă răspunde mai multor necesități :

— o necesitate funcțională : în cadrul unei pedagogii diferențiate (cu activități didactice diversificate) este necesar a realiza o coerență și o complementaritate funcțională a activităților formative ;

— o necesitate de ordin psiho-sociologic : echipa este și un factor de securitate și de echilibru pentru cadrele didactice care o compun.

4. *Atitudinea față de activitatea extrașcolară și de cea nonșcolară* constituie un alt obiectiv prioritar al pregătirii pedagogice a studenților. Cum se știe, monopolul școlii (pretenția ei de a realiza toate sarcinile instructive și educative) este contestat, pe bună dreptate, întrucît este imposibil ca școala să-și asume quasitotalitatea acestor sarcini. De aceea se impune a le contura viitorilor profesori (încă în universitate) o altă atitudine față de rolul și de valoarea activităților extrașcolare și față de instituțiile de educație din perimetrul nonșcolar în realizarea unor sarcini ale educației și instrucției elevilor. Aceasta ar constitui o modalitate dintre cele mai eficiente ale integrării mai pregnante a școlii cu viața, cu producția. Să-i îndemnăm pe viitorii profesori să caute, să descopere noi surse educaționale exterioare școlii, pe care să știe să le valorifice eficient în favoarea realizării obiectivelor educației comuniste a elevilor.

5. *O nouă atitudine față de elev.* Pornind de la cunoașterea acestuia, profesorul trebuie să-și întemeieze relația sa cu elevul pe ideea cooperării, a dialogului productiv. Se știe ce rol important are profesorul în această relație. El determină întreaga viață intelectuală a clasei. Prin ceea ce face și zice, profesorul controlează participarea elevilor, gradul lor de libertate în clasă și chiar operațiile mintale pe care ei le pot utiliza în activitatea școlară. Prin comportamentele sale profesorul dezvoltă elevilor stimuli și feed-backuri ce le influențează maniera de lucru.

Avînd în vedere acest rol al profesorului, conturarea unei atitudini corespunzătoare față de elev constituie un obiectiv prioritar al formației sale pedagogice. Comportamentul său didactic în relația cu elevul trebuie să fie stimulativ pentru elev, dezvoltîndu-i motivația, interesele, curiozitatea, creativitatea etc. Din acest punct de vedere, formarea cadrelor didactice trebuie să se facă în spiritul unei pedagogii pozitive, care să pornească de la premisa că orice elev poate realiza performanțe școlare acceptabile. Trebuie cu desăvîrșire înlăturată mentalitatea ce provine dintr-o pedagogie negativă, bazată pe sublinierea excesivă și exclusivă a părților negative din comportamentul elevului, acea pedagogie care ia ca punct de plecare o „ideologie a nulității elevului."

În cadrul relației didactice cu elevul, profesorul va fi în primul rînd un animator al activității educaționale, ceea ce impune o reconsiderare a modului în care îl formăm pentru activitatea de conducere și coordonare a procesului de învățămînt. În acest context, profesorul trebuie să utilizeze mai curajos modalități didactice de individualizare, de tratare diferențiată a elevilor în procesul instructiv-educativ (grupe de nivel, activități compensatorii etc).

6. Necesitatea de a forma o nouă atitudine față de timpul afectat procesului educațional este strîns legată de atitudinea față de elev. Cercetări numeroase arata că în relația profesor-elev dominantă este grija pentru instruire, ceea ce face ca învățămîntul să fie esențialmente impozitiv, făcînd doar accidental apel la experiența trăită de elevi, la activitatea autonomă, la interesele și la aspirațiile lor. Acest lucru face ca aproximativ 65—70% din timpul afectat procesului instructiv-educativ să fie acaparat de profesor (și folosit pentru comunicarea informației, pentru organizarea activităților sau pentru întrebări colaterale și ineficiente). Restul timpului este, în cea mai mare parte, folosit pentru răspunsurile elevilor (cele mai multe de tip reproductiv) la întrebările profesorului. În acest fel participarea autonomă, cu contribuții personale ale elevilor este aproape anulată. (Menționăm că nu orice dialog cu elevul este productiv sub raport formativ ; nu trebuie să confundăm activizarea cu antrenarea unui număr cît mai mare de elevi la lecție).

Se impune, de aceea, formarea unei atitudini de economisire și de utilizare maximală a timpului in favoarea elevilor, a dezvoltării personalității lor multilaterale.

Desigur că nu am avut posibilitatea să adîncim toate aspectele relevate și nici să enumerăm toate comportamentele și atitudinile ce conturează un comportament didactic eficient. Le-am subliniat doar pe acelea pe care le considerăm a fi prioritare și care în bună măsură sînt doar parțial realizate actualmente în pregătirea pedagogică a viitorilor profesori.

INCIDENȚE ALE COMPORTAMENTULUI DE PREDARE CU PERFORMANȚELE ÎNVĂȚĂRII ELEVILOR

DAN POTOLEA

I. În literatura pedagogică contemporană se recomandă destul de frecvent și stăruitor deplasarea accentului de la predare spre învățare, substituirea „centralității-profesor" cu centrarea pe elev/elevi. Formula are implicații teoretice și practice, iar creditul pe care i-l putem acorda depinde de relevanța aspectelor critice pe care le sesizează și valoarea prescripțiilor sugerate.

În esență, comutarea accentului pe învățare semnifică reducerea procesului instructiv „ex. cathedra" în favoarea activizării superioare a elevilor, asigurarea tranziției de la învățarea prin receptare la învățarea prin descoperire. Dacă sancționarea practicii tradiționale de exacerbare a metodelor expozitive este legitimă, în schimb, egalizarea procesului complex al predării (informare, explicare, demonstrare, inițierea, organizarea și îndrumarea experiențelor de învățare, obținerea motivației adecvate, asigurarea condițiilor necesare feedback-ului, reținerii și transferului noilor achiziții etc.) cu un singur tip de activitate a profesorului nu ni se pare justificată. Se operează, uneori explicit, următoarele reducții care au dus la eroziunea valorică a predării : predarea = expunere = transmitere de informații = formă de autoritarism, de control excesiv.

Antrenarea elevilor în activități teoretice și practice care să îi solicite la diferite nivele cognitive și grade de responsabilitate reprezintă o direcție necesară a practicii educative, fundamentată pe psihologia modernă care evidențiază rolul acțiunii și operațiilor și în consonanță deplină cu un principiu esențial al politicii noastre școlare — sudarea organică a învățămîntului cu cercetarea și producția. Dar, din creșterea ponderii și calității activităților elevului nu rezultă diminuarea activității profesorului ; dimpotrivă, noile metode și structuri organizatorice complică procesul predării, reclamă o rafinare a capacităților de decizie ale profesorului, dezvoltarea spiritului său inventiv și experimental — atribute care se cer sintetizate într-un nou concept al predării.

Asociată formulei în discuție, expresia „profesorul să devină organizatorul condițiilor învățării elevilor" circulă cu o anumită ambiguitate și uneori în opoziție cu predarea. Dacă vom admite o distincție propusă de Gagné privind condițiile învățării școlare atunci acestea s-ar clasifica în *condiții interne* (precerințe specifice, necesare dobîndirii unei noi cunoștințe sau capacități, factori motivaționali, stadiul de dezvoltare etc.) și *condiții externe* care sînt de natură esențialmente didactică, progresul învățării realizîndu-se prin cunoașterea și controlul ambelor categorii de condiții [1].

Nu credem că pînă acum teoria și practica predării s-au dezinteresat de organizarea condițiilor învățării. Vom recunoaște însă că didactica tradițională a modelat procesul predării mai ales din perspectiva unor tipuri și categorii elementare ale învățării*, structurile de predare odată constituite perpetuîndu-se,

[1] R. M. Gagné, *The Condition of Learning — Holt*, Rinchart and Windston, Inc., New York, 1970.

* Performanțele superioare ale învățării elevilor, atunci cînd erau urmărite, se considera că se supun aceloraşi mecanisme (elementare) ale învățării sau erau puse la „dispoziția" legilor naturale ale învățării, pentru a se produce de la sine.

cu unele încercări de ameliorare internă, dar oarecum indiferent de achiziţiile din psihologia învăţării şi gîndirii. Astfel, teoria predării şi teoriile învăţării s-au dezvoltat relativ independent, cu prejudicii de ambele părţi. Interesul din ultima vreme al pedagogilor pentru problemele învăţării şi al psihologilor pentru învăţarea în şcoală sînt de natură să elimine hiatusul existent. Este necesar însă să se evite o unilateralizare metodologică, într-un fel implicată în ideea „accentuării învăţării". Valorificarea teoriilor învăţării este o condiţie necesară, poate de primă urgenţă, dar nu încă şi suficientă pentru perfecţionarea procesului de predare, la determinarea şi realizarea căruia concură factori politici, sociologici de natură epistemologică, logică etc.

În concluzie, vom spune că este necesar un efort de conceptualizare superioară a fenomenului predării şi *comportamentului profesorului* ca mijlocitor al acestui proces, în conformitate cu noile obiective ale educaţiei şi rigorile cercetării interdisciplinare. Se reclamă o nouă valorizare a relaţiei predare-învăţare în cadrul căreia interacţiunile complexe şi comutările flexibile între activitatea profesorului şi activitatea elevilor sînt semnificative, şi nu relaţiile lineare şi statice reflectate de „deplasarea accentului spre învăţare". Într-un spirit apropiat acestor opinii, Leroy notează : „O astfel de orientare a pedagogiei corespunde unei descentralizări a activităţii şcolare, prea adesea axată pe două valori absolute, predarea profesorului sau învăţarea elevului" [2].

II. O modalitate concretă de cercetare a raporturilor predare-învăţare o constituie studiul atitudinilor şi comportamentelor profesorului care se corelează demonstrabil cu performanţele învăţării elevilor. Nu ne referim aici numai la investigarea activităţii profesorului determinată de folosirea unei metode sau a alteia, ci la o analiză multilaterală a comportamentului de predare care să identifice factorii critici şi auxiliari, variabilele cognitive şi socio-afective implicate, rolul comportamentului modelat de norma pedagogică şi a influenţelor exercitate de factorii de personalitate a profesorului. Asemenea exigenţe metodologice sînt invocate de unii cercetători români care cer : „analiza elementelor componente ale profesiunii didactice, cu insistenţă asupra *comportamentului integral al profesorului* (s. n.) şi nu numai în raport cu folosirea de către el a tehnicilor şi mijloacelor didactice" [3]

Detectarea raporturilor cauzale dintre comportamentul profesorului şi comportamentul elevilor este, aşa cum se cunoaşte din întreaga istorie a determinismului pedagogic, o operaţie extrem de dificilă, dar progresul teoriei şi practicii pedagogice este greu de realizat în afara acestei direcţii. Astăzi, cînd eficienţa constituie dimensiunea constantă de referinţă a fiecărui sector de activitate, cînd învăţămîntului nostru îi revin responsabilităţi fără precedent din hotărîrile Congresului al XI-lea al P.C.R., studiul factorilor de succes şi insucces din activitatea profesorului se conturează ca o arie prioritară a cercetărilor educaţionale.

Considerînd rezultatele elevilor drept criteriu fundamental de apreciere a eficienţei muncii profesorului, se impun cel puţin trei categorii de studii intercorelate :

a) identificarea comportamentelor profesorului (microelemente sau ansambluri comportamentale), care se corelează pozitiv fie cu condiţiile generale ale învăţării, fie cu un anumit tip de performanţă a învăţării ; b) investigarea genezei acestor comportamente ; c) studiul căilor de generalizare sau interiorizare a comportamentelor respective.

Cercetările de acest gen pot contribui la dezvoltarea unei teorii didactice mai comprehensive care să vizeze explicaţia-predicţia, controlul şi evaluarea comportamentului profesorului. În măsura în care registrul comportamentelor de predare care au corelaţii înalte cu performanţele învăţării elevilor va deveni mai amplu şi variat, procesul pregătirii şi perfecţionării cadrelor didactice va beneficia de repere mult mai sigure.

De altfel, încercările actuale pe plan mondial de renovare a formării personalului didactic merg în direcţia determinării, selecţiei şi promovării unor mo-

---

[2] G. Leroy, *Dialogul în educaţie*, E.D.P., Buc., 1974, p. 10.

[3] Luminiţa Ghivirigă, *Relaţia profesor-elevi în perspectiva lecţiei moderne*, E.D P., 1975, p. 174—175.

dele de gîndire şi acţiune, deprinderi şi abilităţi, informaţia psiho-pedagogică fiind considerată numai condiţia, dar nu şi marca competenţei pedagogice [4].

Problema naturii şi factorilor explicativi ai comportamentului eficient de predare nu este nouă. În biografia ei am putea remarca două tendinţe polare. Una care concepe un comportament reglat integral de norme, succesul fiind asigurat de îndeplinirea corectă a prescripţiilor metodei. Printre alţii, Comenius a sperat să construiască o „maşină didactică" ce ar putea fi pusă în funcţiune de oricine cu aceleaşi rezultate. Desigur, actul de valorificare al metodei nu este impersonal, dar de fundamentarea obiectivă şi valoarea internă a metodei — pe care a urmărit-o Comenius — depind hotărîtor incidenţele predării cu învăţarea. Cealaltă extremă invocă calitatea trăsăturilor individuale, nerepetabile, rolul intuiţiei şi sensibilităţii profesorului care îl pot dispensa de cultura pedagogică. Această poziţie a fost abandonată, postulîndu-se, fără a se ignora unicitatea individuală, existenţa unor factori generali de personalitate care se asociază în grade diferite cu eficienţa predării sau sînt reclamaţi de natura profesiunii de cadru didactic. Astăzi, manuale de pedagogie şi tot mai multe studii tratează personalitatea sau caracteristicile profesorului ca subiecte distincte. Abundenţa trăsăturilor enumerate este însă uneori derutantă ; cu greu pot fi decelate dominantele psiho-pedagogice definitorii pentru profesor. Lipsesc mai ales evidenţele care să susţină congruenţa dintre anumite trăsături şi progresul elevilor. Nu vom susţine că eficienţa comportamentului profesorului se soluţionează doar prin concilierea celor două tendinţe, intervenţia altor variabile nu este deloc neglijabilă. Oricum, credem că se justifică un studiu mai analitic al „aliajului" comportamentului profesorului pentru a se determina, pe cît este posibil, rolul normelor didactice şi al factorilor de personalitate în predarea eficientă.

III. În cadrul unei anchete mai largi întreprinse în rîndul cadrelor didactice, referitoare la aspectele structural-funcţionale, operaţionale şi evaluative ale predării au fost relevate următoarele atitudini şi comportamente ale profesorului considerate a fi semnificative pentru calitatea învăţării : a) încurajarea şi stimularea activităţii independente a elevilor ; b) caracterul sistematic al activităţii didactice, gradul de structurare a comportamentului ; c) interesul profesorului, perceput de elevi, faţă de disciplina şi subiectul predat, entuziasmul opus dezinteresului şi apatiei în predare ; d) claritatea expunerii, întrebărilor şi concluziilor profesorului ; e) apropierea afectivă a profesorului faţă de elevi, capacitatea sa de a preveni, anula sau reduce stările tensionale din clasă ; f) variabilitatea lecţiilor, absenţa monotoniei şi stereotipiei în stilul de predare ; g) dezaprobarea elevilor ; h) tipurile de întrebări folosite de profesor.

Am solicitat cadrele didactice să încerce o clasificare a acestor categorii de comportament astfel încît la un capăt să fie menţionate categoriile care favorizează condiţiile primare, indispensabile ale învăţării, iar la celălalt capăt comportamentele care au incidenţe pozitive mai scăzute sau eventual indezirabile cu învăţarea. Plecînd de la premisa că unele categorii au un conţinut cognitiv, altele afectiv, iar unele categorii sînt mixte, (încurajarea şi stimularea activităţii independente) ne-am pus întrebarea dacă în raport cu aceste conţinuturi nu am putea identifica tipuri variate de profesori, chiar la aceeaşi disciplină. Analizînd răspunsurile a 75 de profesori de matematică au rezultat trei tipuri de profesori pe care i-am numit „preponderent cognitivi" (44%), „preponderent afectivi" (20%) şi tipul echilibrat (36%). Datele furnizate de profesori de specialităţi diferite schimbă proporţiile, dar confirmă existenţa celor trei tipuri. Alţi autori, folosind parametri diferiţi, raportează alte structuri : a) adaptat ; b) diferenţiat şi c) integrat creator [5] sau a) apropiat-distant ; b) metodic, sistematic-neorganizat ; c) stimulativ-rutinar [6].

Stabilirea unei tipologii a profesorului nu are doar o valoare descriptivă, ci numeroase alte consecinţe. Ea serveşte mai bine explicării comportamentului profesorului. Dificultatea de a decide ferm asupra avantajelor unei metode derivă şi

---

[4] A se vedea numărul tematic al revistei „Journal of Techer Education", Nr. 1, Spring, 1973.

[5] A. Dicu, E. Dimitriu, *Probleme de psihosocialogie a educaţiei*, Ed. ştiinţifică, 1973, p. 226—229.

[6] D. G. Ryans, *Characteristics of Teachers*, Washington D.C.A C.E., 1960.

din faptul că productivitatea metodei este „alterată" de unii factori de personalitate neidentificați. O problemă mai puțin studiată este și aceea a compatibilității diferitelor metode cu structurile de personalitate. Experiențele care se fac astăzi cu predarea pe echipe de profesori au ca punct de plecare ideea că profesorii nu sînt la fel, iar abilitățile lor pot fi valorificate pedagogic diferențiat — unii sînt experți în prelegeri, alții au capacitatea de a conduce mai bine grupe restrînse, iar unii profesori sînt mai competenți în consilierea activităților independente, de cercetare ale elevilor.

Problema centrală a studiului structurilor tipologice rămîne aceea a relevării consecințelor lor educative. Este tipul „echilibrat" mai eficient decît cel cognitiv ? ; profesorii „abstracți" sînt superiori celor „concreți" ? (Harwey) ; s-ar putea ca profilul disciplinelor să ceară tipuri distincte ? Cercetările noastre fiind în curs nu vom formula concluzii pripite. Datele de care dispunem și rezultatele cercetărilor existente ne îndreptățesc cel puțin la ipoteze optimiste. Într-un interesant studiu [7], Heil și colaboratorii săi au determinat trei tipuri de profesori și patru de elevi : a) profesori impulsivi, spontani, interesați mai mult de natura ideilor decît de relațiile interpersonale ; b) autocontrolați și sistematici ; c) mai puțin adaptați, cu sentimente de insecuritate în clasă, și respectiv : 1) elevi perseverenți, motivați de obținerea unor performanțe superioare ; 2) elevi conștiincioși și cu tendințe de conformism ; 3) elevi cu tendințe de opoziție ; 4) elevi anxioși. Autorii au investigat efectele interacțiunii profesor-elevi din perspectiva rezultatelor învățării, ajungînd la următoarele concluzii. Profesorii sistematici au obținut rezultate bune cu toate tipurile de elevi și în special cu cei ostili și anxioși. Profesorii impulsivi au fost eficienți cu elevii perseverenți și conformiști, în special la matematică și științele naturii, dar ineficienți cu elevii anxioși și agresivi. Profesorii slab adaptați au obținut rezultate acceptabile numai cu elevii perseverenți.

Pentru a consacra tipologiile și relațiile de mai sus sînt necesare în continuare cercetări ; reținem însă posibilitatea unor abordări specifice, mai nuanțate a raporturilor profesor-elevi și efectelor lor educaționale.

Revenind la ancheta efectuată, menționăm că ne-a interesat în primul rînd modul în care profesorii percep și evaluează o ordine generală a necesităților comportamentului eficient, dominantele lor valorice. Am considerat că în cazul clasificării solicitate, comportamentele indicate la extreme sînt mai semnificative, cele de rang intermediar fiind mai ușor supuse alegerii nehotărîte. Nu ne-am propus să conchidem asupra unei scări apreciative cu trepte riguros demarcate, ci să sesizăm unele elemente care o pot susține și cîteva probleme critice aferente.

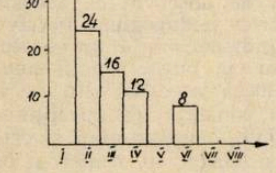


Fig. 1

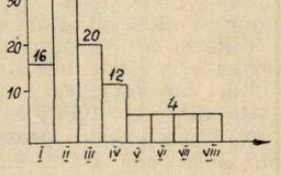


Fig. 2

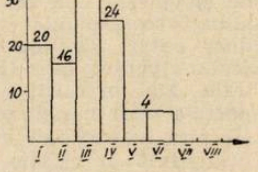


Fig. 3

Histogramele de mai sus reprezintă rangurile atribuite categoriilor — claritatea (fig. 1) ; caracterul organizat, metodic al predării (fig. 2) ; interesul, entuziasmul profesorului în predare (fig. 3). Din analiza lor comparativă, corelată

[7] Apud. L. L. Cronbach, *Educational Psychology*, Harcourt, Brace § Word, Inc., p. 523—525.

cu opțiunile exprimate pentru celelalte cinci comportamente rezultă următoarea ordine reprezentativă : 1. claritatea ; 2. caracterul metodic, structurat al predării ; 3. interesul, entuziasmul profesorului.

La cealaltă extremă, pe unul din ultimele trei ranguri se situează dezaprobarea, critica elevilor (80% rang VIII) ; tipurile de întrebări (60% rang VII) ; variabilitatea lecțiilor, a muncii didactice (24% rang. VI).

Se pune întrebarea dacă teoria pedagogică ne oferă suficiente criterii pentru a sancționa aceste opinii sau, în absența lor, opiniile profesorilor, avînd girul experienței, pot semnala ghidul predării eficiente. Deși lucrările de sinteză consemnează un stoc destul de restrîns de concluzii în legătură cu subiectul în discuție, dispunem de elemente cu valoare orientativă.

Sîntem înclinați să acceptăm desemnarea printre condițiile primare externe ale învățării — claritatea, ordinea și coerența comportamentului didactic, interesul și entuziasmul profesorului. Primele două variabile sînt în consens cu esența principiilor didactice. Ultima variabilă exprimă gradul de implicație al profesorului în raporturile sale cu disciplina și elevii, interesul, vigoarea și dinamismul său, care nu în mod necesar trebuie să capete forme puternic exteriorizate. Un bun indicator al atitudinilor profesorului față de tema dezvoltată îl constituie comportamentul său nonverbal. Elevii sesizează semnificația nonverbalului și în condițiile unei inconsistențe între comportamentul verbal și cel nonverbal al profesorului sînt tentați să-i acorde mai mult credit ultimului [8].

Într-un studiu mai recent care inventariază cercetările semnificative privind comportamentul profesorului și performanțele elevilor sînt precizate 11 variabile, dintre care 5 sînt susținute de coeficienți înalți de corelație : *claritatea*, variabilitatea instrucțională, *entuziasmul profesorului*, *comportamentul metodic* și orientarea spre sarcini, oportunitatea experiențelor adecvate de învățare [9].

Poziția periferică acordată dezaprobării elevilor decurge dintr-o accepțiune specifică — critica sistematică, descurajantă și inhibitorie. Nu este împărtășită opinia, exprimată mai ales în unele studii americane, cu privire la efectele nocive ale oricărei dezaprobări. Așa cum remarca și A. Berger, critica în sine nu este nici recomandabilă, nici reprobabilă. Eficiența ei depinde de o suită complexă de factori : natura problemelor elevului, momentul din evoluția sa în care se administrează pedeapsa, natura dialogului profesor-elevi etc. [10].

Surprinzător este și locul relativ inferior pe care se situează tipurile de întrebări și variabilitatea comportamentului didactic al profesorului. Există evidențe care confirmă progresul elevilor în funcție de antrenarea lor în rezolvarea unor variate tipuri de situații cognitive, declanșate de natura întrebărilor. De asemenea, se pare că varialibitatea metodică, care se corelează cu flexibilitatea sau rigiditatea comportamentului profesorului, influențează consistent performanțele elevilor.

În ordonarea opțiunilor profesorilor chestionați, categoria apropierea afectivă de elevi este una din cele mai dispersate. Este interesant de observat că această situație corespunde și unei anumite indecizii din cercetarea pedagogică. Potrivit unor autori (Cronbach, Reed) căldura profesorului este indispensabilă succesului școlar ; pentru alții (Brookover) ea are efecte negative sau cel puțin funcții neutrale. Mai productive sînt studiile care evaluează apropierea afectivă din perspectiva unor variabile diferențiate. Sînt cercetători care au constatat că apropierea afectivă a profesorului are o mai mare valoare pentru elevii claselor mici și este neglijabilă la clasele mari (M. Ghivirigă). Della Piana și Gage au remarcat că elevii cu motivații afiliative prețuiesc mai mult profesorii apropiați, în timp ce elevii motivați de perfomanțe acordă mai multă atenție aspectelor cognitive ale comportamentului profesorilor [11]. Propriile observații ne-au condus la concluzia

---

[8] D. Potolea, *Comunicarea nonverbală și relația educațională*, „Analele Universității București — Pedagogie", 1973, p. 26

[9] B. Rosenschine, N. Furst, *Research in Teacher Performance Criteria* în B. O. Smith (Ed.), *Research in Teacher Education*-Prentice-Hall, 1971, p. 43.

[10] A. Berger,, *La notion de punition et de sanction* — Les Amis de Sévres, Sevre, nr. 3, 1968, p. 23—27.

[11] Apud. P Sears, E. R. Hilgard, *The Teacher's Role in the Motivation of the Learner*, în *Theories of Learning and Instruction*, N.S.S.E., 1964, p. 194.

că eficiența apropierii afective a profesorului trebuie raportată și la natura sarcinii cognitive. Dacă aceste sarcini vor fi mai complexe, dacă ele vor solicita spiritul critic, inventiv al elevilor atunci este necesar un climat securizant și stimulativ, lipsit de tensiuni, unde numai atitudinea distantă și rece a profesorului poate fi paralizantă.

Rezultă din comentariile de mai sus că între opiniile exprimate de profesori și datele cercetărilor există similitudini și unele incongruențe. Probabil se impune o mai mare sensibilizare a cadrelor didactice în raport cu anumite probleme pedagogice. Numărul mare de opțiuni pentru comportamentele considerate mai puțin relevante pot reflecta o practică curentă, dar nu în mod necesar și cea mai dezirabilă. Opiniile profesorilor sînt de natură să ne conștientizeze anumite fragilități și insuficiențe teoretice ale cercetării pedagogice, zone neacoperite și probleme critice care urmează să fie soluționate prin efortul comun al cercetătorilor și profesorilor.

IV. În articolul de față exprimînd unele îndoieli referitoare la formula deplasării accentului de la predare spre învățare, nu ne-am propus să cerem „întoarcerea" la predarea de factură tradițională. Intenția noastră s-a rezumat numai la semnalarea importanței studiului multilateral al fenomenului predării și relevării factorilor congruenți cu performanțele învățării elevilor. Din această perspectivă am sugerat doar unele repere pentru analiza comportamentului de predare, a caracteristicilor profesorului.

CATEDRA

Sub egida Inspectoratului școlar județean și a Casei corpului didactic a apărut recent, la Arad, al treilea volum al culegerii de studii *Catedra,* care reunește o serie de studii, articole și recenzii elaborate de cadre didactice din județ.

Tematica abordată atestă ancorarea ei în problematica majoară a învățămîntului nostru, precum și existența în rîndul profesorilor din județ a unor intense preocupări de cercetare, acțiune și ameliorare a fenomenelor educaționale. Reținem în primul rînd atenția studiile de sociologia educației care privesc direcțiile de dezvoltare și perfecționare a învățămîntului în județul Arad (Gh. Gogu, inspector general școlar), activitățile tehnico-practice în contextul învățămîntului din județ (G. Teculescu, insp. gen. adj.) și locul școlii în cadrul rețelei de mesaje culturale (V. Popeangă, directorul Liceului pedagogic). Alte studii abordează problema perfecționării directorilor (T. Lăzureanu), experiența unei școli în educarea adulților (Șt. Suchanschi, A. Chișa, A. Zetocha), modalitatea constituirii colectivelor într-o unitate școlară nouă (M. Toacsen), relațiile profesor-elev (I. Codău).

O parte importantă a volumului este consacrată problemelor perfecționării procesului instructiv-educativ, vizînd învățămîntul preșcolar, gimnazial și liceal.

Merită să subliniem unele experimente metodice care prin extindere pot contribui la ameliorarea procesului de învățămînt, dintre care citâm : creșterea caracterului formativ al activităților distractive în grădiniță (M. Tomov), dezvoltarea creativității prin lecțiile de compunere în ciclul primar (I. Ivașcu), activitatea pe grupe (A. Bazili), utilizarea unor elemente de instruire programată în predarea gramaticii (A. Bora), utilizarea unor metode active în ciclul gimnazial (M. Popescu), precum și utilizarea problematizării (D. Radu) și analiza structurală (I. Todincă) în predarea literaturii, folosirea modelelor umane în predarea istoriei (N. Roșuț), rolul și importanța cercurilor de biologie și geografie în cercetarea naturii — în liceu (A. Ardeleanu).

Volumul cuprinde în final prezentări și recenzii ale unor lucrări utile profesorilor în procesul de învățămînt.

Este meritul colectivului de autori, al coordonatorilor volumului (V. Popeangă, I. Lucaci, E. Țigan) și al instituțiilor patronatoare în reușita realizării acestei culegeri de înaltă ținută științifică, profund ancorată în procesul de modernizare a învățămîntului.

OCTAVIAN MÎNDRUȚ

PREGĂTIREA VIITORILOR PROFESORI PENTRU MUNCA EDUCATIVĂ

Conf. univ. dr. STELIANA NĂSTĂSESCU-CRUCERU

Realizarea indicației conducerii superioare de partid cu privire la importanța ce trebuie acordată în procesul instructiv-educativ seminariilor și activităților practice, deci muncii nemijlocite cu studenții, a creat un cadru optim pentru desfășurarea unei activități complexe menite să asigure o pregătire cît mai temeinică viitorilor profesori. Aceluiași cadru didactic i-au fost repartizate cursul de pedagogie, seminariile și practica educativă.

La Facultatea de fizică, din anul IV funcționează o secție specială pentru pregătirea viitorilor profesori. Ca urmare, cursul de pedagogie, seminariile și practica pedagogică sînt prevăzute în planul de învățămînt în același an. Concentrarea pregătirii teoretice și practice pedagogice în ultimul an, cînd studenții, pe lîngă un număr mare de examene, susțin și lucrarea de diplomă, îngreuiază activitatea de pregătire pedagogică a acestora.

Formația științifică, rigurozitatea, capacitatea de analiză și sinteză realizate în cei trei ani de facultate, la marea majoritate a studenților, au constituit premise principale pe care ne-am bazat în conceperea unui sistem complex de pregătire pedagogică a viitorilor profesori de fizică. De un real ajutor în acest sens ne-au fost și școlile — o școală generală și un liceu de specialitate — de pe platforma de la Măgurele, în vecinătatea imediată a Facultății de fizică.

În organizarea activităților pedagogice am avut de asemenea în vedere, pe lîngă problemele de principiu și o anumită realitate care, de altfel, este întîlnită și la alți studenți ai universității, și anume, tendința lor spre munca de cercetare. Dacă la alte facultăți care nu au secții speciale de pregătire a viitorilor profesori această problemă nu complică direct lucrurile, la Facultatea de fizică, unde începutul anului IV coincide cu momentul repartiției pe secții, un număr relativ mare de studenți de la Secția învățămînt-producție se împacă greu, cel puțin la început, cu ideea că nu vor lucra în cercetare. Pentru mulți dintre ei trecerea la această secție constituie un moment de derută, de decepție, datorat multor cauze, dar, după părerea noastră, și faptului că în anii anteriori de facultate nu au avut posibilitatea să cunoască frumusețea, complexitatea, căile multiple de realizare, precum și profundele satisfacții ce le conferă munca de dascăl.

Pregătirea de specialitate, completată cu cea pedagogică și metodică, constituie o bază solidă pentru formația viitorului profesor. În lumina conceptului de profesor — specialist și educator — elaborat de tovarășul Nicolae Ceaușescu, pregătirea pentru munca educativă revine tuturor cadrelor didactice, dar în principal celor care predau cursurile de filozofie, etică, pedagogie și psihologie, chemate să asigure în aceeași măsură pregătirea teoretică și practică a viitorilor educatori. În acest sens, în cadrul activității noastre la Facultatea de fizică ne-am străduit să realizăm cerințele principiului integrării învățămîntului cu cercetarea și producția. Fiecare element al pregătirii studenților pentru munca educativă a fost conceput ca o verigă a unui sistem unitar, intercondiționat, subordonat acestui principiu.

Astfel, *Cursul de pedagogie*, element de bază al acestui sistem, are menirea să rezolve sarcini complexe. Pe lîngă înarmarea studenților cu noțiuni științifice despre procesul instructiv-educativ, cursul a urmărit să-i ajute în formarea unei concepții clare despre responsabilitatea, generozitatea și frumusețea profesiunii de cadru didactic-educator ; mai mult, să le formeze imaginea unui astfel de profe-

sionist cadru didactic, care să cîştige competiţia învăţămînt-cercetare. Am avut, de asemenea, în vedere ca atît cursul, cît şi celelalte activităţi pedagogice să fie puternic ancorate în realitatea şcolară. Pentru aceasta am utilizat căi variate ca : antrenarea fiecărui student în studierea unor surse bibliografice româneşti şi străine, selectate cu grijă, avînd în vedere bugetul de timp al studenţilor ; stimularea gîndirii creatoare ; trezirea interesului faţă de problemele reale cu care se confruntă şcoala noastră. La fiecare prelegere care permitea acest lucru s-au dat studenţilor probleme pe care urmau să le elucideze cu ajutorul unor metode variate ca : observaţia, ancheta, interviul, ca şi pe baza analizei propriei experienţe şcolare privite retrospectiv, în lumina noţiunilor teoretice asimilate. In felul acesta s-a urmărit aprofundarea de către studenţi a teoriei pedagogice, însuşirea cît mai conştientă şi activă a acesteia, ca şi formarea unor deprinderi de muncă intelectuală necesară viitorilor educatori etc.

Orientaţi sistematic spre o analiză profundă a realităţii şcolare şi a perspectivelor muncii educative în lumina cerinţelor pedagogiei ştiinţifice, studenţii au fost atraşi treptat spre profesiunea didactică. Dialogul permanent profesor-studenţi, chiar în cadrul unor prelegeri, în legătură cu problemele predate, a stimulat interesul acestora din urmă pentru problemele pedagogice şi munca educativă.

O altă verigă importantă în sistemul pregătirii studenţilor pentru munca educativă o constituie *Seminarul de pedagogie*. Pentru sporirea la maximum a eficienţei seminariilor s-a încercat ca în cadrul lor să se dezbată mici comunicări pe teme pedagogice (repartizate încă de la începutul anului universitar), care trebuiau să îmbine informarea teoretică cu investigaţia realităţilor şcolare şi să conţină sugestii pentru optimizarea domeniului educaţional investigat. Acest mod de desfăşurare a seminarului de pedagogie a dat cea mai mare satisfacţie studenţilor, care nu rareori, prinşi în dezbateri pasionante şi dispute, uitau că orele se terminaseră.

Practica pedagogică constituie, după cum se ştie, o altă verigă importantă a sistemului de pregătire a viitorilor profesori-educatori. De aceea, în cadrul organizării şi desfăşurării ei, s-a urmărit nu numai aprofundarea noţiunilor pedagogice teoretice, ci deopotrivă formarea la studenţi a unor capacităţi de rezolvare practică şi cercetare ştiinţifică a unor situaţii şi fenomene educaţionale, de tipul celor cu care urmează să se confrunte în viitoarea activitate independentă.

Pentru familiarizarea studenţilor cu aspecte cît mai variate ale vieţii şcolare, împreună cu metodistul facultăţii am organizat practica pedagogică în diferite tipuri de şcoli : şcoală generală (comuna Măgurele), licee de specialitate pe platforma Măgurele şi în Bucureşti, licee realist-umaniste.

În afara numărului de lecţii de specialitate prevăzute prin instrucţiunile Ministerului Eudacţiei şi Învăţămîntului, studenţii au efectuat variate sarcini cu caracter formativ : ore de dirigenţie, consfătuiri cu elevii din şcoala generală şi licee asupra unor probleme de orientare şcolară şi profesională, conducerea unor cercuri de fizică, pregătirea unor elevi pentru olimpiade etc. De asemenea, individual sau în microgrupuri, studenţii au întocmit caracterizări ale colectivului unor clase de elevi, studii de caz, referate pe diverse teme pedagogice, după o tematică dată studenţilor la începutul anului universitar.

Analiza şi autoanaliza activităţilor educative asistate şi desfăşurate de studenţi, realizate într-un climat de preţuire, încredere şi sinceritate au devenit, treptat, momente de un interes deosebit pentru tinerii educatori. Fiind înarmaţi cu o serie de instrumente ştiinţifice de investigare a procesului instructiv-educativ, studenţii au reuşit să treacă de la o simplă descriere a fenomenelor educaţionale, la analiza şi înţelegerea esenţei acestora.

Pregătirea şi orientarea studenţilor în acest domeniu am considerat-o deosebit de importantă, întrucît ea constituie baza formării capacităţii de studiere şi generalizare a experienţei înaintate şi de perfecţionare a pregătirii lor ulterioare.

Prin tematica amplă a obiectivelor practicii educative, li s-a dat studenţilor posibilitatea să se convingă de implicaţiile profunde psiho-pedagogice ale activităţii profesorului şi de importanţa pregătirii lor în acest domeniu. Nu rare au fost cazurile cînd unii studenţi care aveau o atitudine de indiferenţă faţă de profesiunea de dascăl, au devenit interesaţi să o exercite, tocmai datorită faptului că în cadrul

pregătirii lor pedagogice au descoperit perspectiva largă a acestei profesiuni. S-a urmărit, de asemenea, ca prin antrenarea studenților în procesul de efectuare a diferitelor activități educative, să li se cultive spiritul de responsabilitate și pasiunea pentru profesiunea de dascăl. Succesele obținute, ca și unele greutăți întîmpinate cu acest prilej, au constituit de nenumărate ori premisele unui perseverent proces de autoeducație și autoinstruire, de natură să asigure o dezvoltare intensă a calităților necesare viitorilor educatori.

Desigur, în timpul facultății nu se pot pune decît bazele pregătirii necesare activității viitorului profesor. Procesul se desăvîrșește mai tîrziu, în activitatea independentă. Dar cu cît nivelul de inițiere a studenților în facultate este mai elevat, cu atît integrarea optimă a tînărului profesor este mai rapidă, mai eficientă. Introducînd sistematic studenții în diferite domenii ale vieții școlare, punîndu-i în situația de educatori-practicieni și cercetători încă de pe băncile facultății, le creăm o perspectivă clară asupra muncii lor ulterioare și le formăm bazele unei experiențe absolut necesare.

Cultivarea interesului studenților pentru cunoașterea experienței școlii românești o considerăm, de asemenea, o verigă a sistemului de pregătire a viitorului profesor pentru munca educativă. De aceea, pe lîngă lecțiile asistate sau îndrumate de profesori de prestigiu din școlile de bază, am inițiat și alte activități ca : organizarea unei dezbateri în consiliul profesoral al cadrelor didactice din comuna Măgurele (cărora le mulțumim și pe această cale) a temei „Particularitățile procesului de integrare a tînărului profesor în viața școlii ; analiza unor metode și procedee pedagogice valoroase din practica unor profesori cunoscuți sau asistați de studenți ; analiza unor greșeli pedagogice sesizate în practica școlară și exersarea studenților în găsirea unor soluții corespunzătoare din punct de vedere pedagogic ; un studiu de opinie, efectuat de studenți în rîndul unui număr mare de adolescenți din diferite localități și școli, pe tema „Calitățile profesorului și elevului ideal", care le-a furnizat un material revelator asupra exigențelor, aspirațiilor elevilor și implicațiile, responsabilitatea, frumusețea activității viitorului profesor.

Dar pregătirea viitorului educator nu poate fi limitată numai la contribuția disciplinelor de specialitate și psiho-pedagogice. Activitatea universitară oferă posibilități multiple, care pot și trebuie să fie cît mai judicios valorificate. De aceea, am considerat ca un mijloc important de pregătire a studenților pentru munca educativă atragerea lor în activitatea de cercetare științifică și în domeniul pedagogiei. În acest sens am organizat un *Cerc științific de pedagogie școlară și a învățămîntului superior*, în colaborare cu metodistul facultății, la care studenții au susținut comunicări pe teme ca ; „Modalități de cultivare a interesului elevilor pentru fizică", „Greutăți tipice în însușirea de către elevi a fizicii (clasele VI-VIII și anii I-IV) și mijloace de prevenire și lichidare", „Contribuția profesorului de fizică la formarea concepției ateist-științifice a elevilor", „Natura raporturilor profesor-elevi și reușita școlară", „Cauzele abandonului și eșecului școlar", „Studiu de caz pentru prevenirea eșecului școlar și universitar", „Modalități de integrare a studenților anului I la condițiile vieții universitare", „Criterii pedagogice de apreciere și notare a cunoștințelor" etc.

Climatul de responsabilitate, exigență și prețuire existent în facultate față de pregătirea viitoarelor cadre didactice, munca studenților sub îndrumarea permanentă a unor eminenți profesori-savanți fizicieni, care îmbină armonios activitatea instructiv-educativă cu cercetarea, contribuie substanțial la conturarea unui *model de profesor-educator* demn de urmat. Cu cît mai perseverente și mai sistematice sînt preocupările tuturor cadrelor didactice universitare de a crea un curent de opinie favorabil profesiunii pedagogice, încă de la intrarea studenților în facultate, cu atît mai sigură va fi orientarea unor tineri fizicieni talentați spre profesiunea de dascăl. Faptul că un număr mare de studenți ai secției de cercetare audiază cursul de pedagogie, desfășoară practică pedagogică, participă activ la cercul științific de pedagogie, confirmă valențele acestui climat favorabil activității pedagogice, creat în Facultatea de fizică a Universității București. Lucrul acesta este cu atît mai important, dacă avem în vedere că perspectiva,

viitorul dezvoltării fizicii în țara noastră nu depinde numai de cadrele de cercetători din laboratoare, ci în aceeași măsură și de profesorii din școlile de toate gradele, chemați să crească noi generații de fizicieni talentați și pasionați.

*

Am încercat să prezentăm unele aspecte ale pregătirii viitorilor profesori pentru munca educativă. Evident, aria problemelor din domeniul educațional este mult mai amplă și nu există nici o îndoială că numeroase cadre didactice universitare utilizează și alte mijloace și metode, a căror abordare în revistele de specialitate ar contribui la perfecționarea continuă a activității educative. Cele relatate de noi sînt doar un început modest, care ne-a sugerat însă multiple probleme, ce urmează să-și găsească fundamentarea teoretică și variate modalități de realizare practică. În acest sens ne-am permite să sugerăm următoarele :

— Organizarea unor schimburi de experiență la nivel național, în vederea generalizării sistematice a experienței acumulate de numeroase colective și cadre didactice din universitățile noastre. În acest sens s-ar putea fundamenta un sistem complex de pregătire a viitorilor profesori pentru activitatea educativă, s-ar crea premise esențiale pentru perfecționarea activității în acest domeniu și în același timp pentru constituirea și dezvoltarea unei ramuri a pedagogiei învățămîntului superior.

— Instituirea unui sistem de pregătire complexă a viitorilor profesori prin instrucțiuni ferme ale M.E.I., în care un loc important să-l ocupe o perioadă de practică pedagogică continuă, pentru că numai astfel studenții vor avea posibilitatea să fie pregătiți la nivelul cerințelor actuale ale profesiunii de cadru didactic educator.

— Antrenarea tuturor studenților, încă din primii ani de facultate, în rezolvarea diferitelor probleme educative în școală, în primul rînd, prin intermediul activității obștești. Activînd din însărcinarea U.A.S.C.R. în școli, ca ajutori de diriginți, ajutori de comandanți de pionieri, conducători de cercuri pe obiecte etc., studenții încep să capete experiență în munca educativă, îndrăgesc copiii, descoperă multiple posibilități de realizare în munca de profesor, practician de înaltă valoare și cercetător într-un domeniu cu o deschidere deosebit de vastă. Dat fiind faptul că în jurul universităților și căminelor studențești se află numeroase școli de toate gradele, o astfel de măsură s-ar putea realiza ușor și cu mare eficiență.

— Inițierea unor acțiuni de filmare a unor activități educative variate, a unor „situații-probleme" din viața școlară, care să constituie mijloace moderne și eficiente de instruire a studenților în cadrul unor seminarii de pedagogie. Asemenea filme ar putea fi realizate printr-o colaborare strînsă între cadrele didactice din universitate, din școală și studenți.

— Elaborarea, prin colaborarea cadrelor didactice de specialitate — metodică, psihologie și pedagogie — a unor îndrumătoare complexe metodice și metodologice care să furnizeze tînărului profesor-educator instrumente științifice de investigare a lumii spirituale a elevilor, de orientare școlară și profesională, de educație și autoeducație multilaterală a acestora.

— Stimularea unui dialog permanent profesor-student, crearea unui climat socio-afectiv bazat pe stimă și încredere reciprocă, în vederea antrenării cît mai intense a studenților la optimizarea sistemului de pregătire a viitorilor profesori. Începutul unei astfel de colaborări îl constituie, fără îndoială, solicitarea sistematică a opiniilor studenților asupra eficienței activităților pedagogice (curs, seminar, practică, cerc științific etc.).

— Stabilirea unor modalități cît mai ample de valorificare a realizărilor studenților în domeniul pregătirii lor pedagogice, cum ar fi : sesiuni de comunicări științifice, conferințe ale practicii pedagogice, expoziții cu realizările lor în practica instructiv-educativă, publicarea în revistele de specialitate a celor mai valoroase lucrări științifice, organizarea unor schimburi de experiență interfacultăți și interuniversități (succesul Colocviului național desfășurat la Cluj-Napoca în luna aprilie 1975, pe problemele pregătirii viitorului profesor, confirmă importanța și necesitatea unor astfel de acțiuni) etc.

— Organizarea unei colaborări reale și permanente între școală și facultate, garanție a progresului intercondiționat a celor două verigi ale aceluiași sistem.

OPTIMIZAREA SEMINARULUI UNIVERSITAR ÎN DIRECȚIA INTEGRĂRII ACTIVE A STUDENTULUI ÎN VIITOAREA PROFESIE

Conf. univ. dr. DIDINA BĂRBULESCU

În lumina Directivelor stabilite de Congresul al XI-lea al P.C.R. și a indicațiilor date de secretarul general al partidului — tovarășul Nicolae Ceaușescu — avem sarcina să ridicăm eficiența instructiv-educativă a sistemului de învățămînt superior, „să acționăm pentru integrarea organică a învățămîntului cu cercetarea și producția" [1] și „pentru sporirea rolului științei și învățămîntului la dezvoltarea economiei și culturii socialiste" [2]. În acest scop trebuie să regîndim întreaga noastră activitate din învățămîntul superior, să reconsiderăm și să perfecționăm atît macrostructura și conținutul acestui grad de învățămînt, cît și formele de activitate didactică din rîndul cărora face parte și seminarul. Desigur, o bună reorganizare și renovare în domeniile menționate se întemeiază pe o prealabilă prospectare profesională, pe o profesiogramă bine gîndită și pe o cunoaștere profundă și multilaterală a realităților existente în institutele de învățămînt superior.

Analiza și reconsiderarea seminarului universitar și a diverselor modalități de realizare a lui se cere făcută, după părerea noastră, sub raportul eficienței lui ca mijloc de activizare a studentului în procesul de învățămînt și de integrare a acestuia în domeniile viitoarei profesii. Acest unghi comun de abordare a tuturor seminariilor, indiferent de disciplina de învățămînt la care sînt aferente, ni se pare cu atît mai necesar cu cît vizează un obiectiv prioritar al activității didactice universitare.

Valențele instructiv-educative ale seminarului cresc, pe baza funcțiilor noi pe care acesta le dobîndește în condițiile integrării învățămîntului cu cercetarea și producția.

Factorul decisiv în asigurarea eficienței pe plan formativ a modalităților de realizare a seminarului îl constituie *personalitatea profesorului, mai precis, calitățile conducătorului de seminar.* Experiența arată cazuri destule în care revoluționarea metodelor, folosirea unor metode noi — după strălucite exemple confirmate prin rezultate evidente — s-a dovedit inutilă și uneori chiar dăunătoare din vina celui ce a încercat-o în practică, fără suficientă înzestrare pedagogică și fără discernămîntul și logica pedagogică necesară. Același rol decisiv al personalității profesorului în asigurarea eficienței metodelor îl confirmă și frecventele cazuri cînd o metodă sau o metodologie considerată depășită, învechită sau aparent banală a dat rezultate excelente prin meritele deosebite ale personalității unui profesor care o aplică în mod strălucit, într-o manieră aproape inimitabilă.

Seminarul, ca parte integrantă a procesului de învățămînt universitar, reprezintă o *relație de comunicare* în care se produce un schimb de informații, de convingeri și de mesaje cu putere de înrîurire asupra celor cuprinși în acest proces, o relație cu un definitoriu caracter formativ asupra grupului care primește și reacționează la mesajele primite.

---

[1] Nicolae Ceaușescu, *Cuvîntare la Conferința cadrelor și activului de partid din învățămîntul superior* din 12-13 septembrie 1974, Editura politică, București, 1974.

[2] *Directivele Congresului al XI-lea al P.C.R. cu privire la planul cincinal 1976—1980 și liniile directoare ale dezvoltării economico-sociale a României pentru perioada 1981—1990*, Editura politică, București, 1974, p. 63—64

În ansamblul procesului de învățămînt universitar, seminarul realizează un moment de feed-beck. Pentru profesori realizează controlul ecoului stîrnit de activitatea și mesajele sale asupra studenților, iar pentru studenți realizează autocontrolul și controlul calității reacțiilor lor de răspuns la mesajele primite.

În condițiile actuale, cînd învățămîntul superior trebuie să depășească nivelul școlar — predare-învățare — și să fie în primul rînd un sistem de autoinstruire, se impune ca seminarul, care este o formă didactică specifică învățămîntului superior, să răspundă acestei exigențe. În spiritul noilor cerințe, *seminarul trebuie să fie o modalitate curentă de antrenare și angajare intensă a studentului în diverse activități de autoinstruire, cît și exersare a lui pe tărîmul specialității și profesiei pentru care se pregătește.*

Modul cum este conceput și formele în care este practicat în prezent, *seminarul oferă oare prilejul ca accentul în cadrul acestei activități didactice de bază să cadă pe munca independentă a studentului, pe exersarea în domeniul profesiei, sau, dimpotrivă, pe repetarea unor probleme și informații parcurse la curs?*

Observațiile noastre, pe baza asistențelor la seminar, și a sondajului de opinii efectuat în rîndul studenților și cadrelor didactice, au relevat că seminarul clasic de tip repetitiv are încă mulți parteneri, că se utilizează frecvent de către multe cadre didactice și că este preferat fie înaintea sau în locul altor forme de seminar, fie prin alternanță cu alte tipuri.

Tradiționalul seminar de tip repetitiv, bazat pe discutarea temelor parcurse la curs și pe folosirea informației din prelegerile profesorului, iar în cazuri optime, chiar a unei informații suplimentare din bibliografia recomandată, este o formă de seminar care nu depășește nivelul predare-ascultare. Fără îndoială că are și unele avantaje care îndreptățesc, într-o măsură, să fie practicat (de exemplu, oferă profesorului posibilitatea unui control continuu asupra însușirii informației de către studenți și posibilitatea unor precizări suplimentare, asigură o pregătire ritmică pentru examenul final etc.). Dar are și multiple carențe și dezavantaje care ne îndreptățesc să îl considerăm de o slabă eficiență față de pretențiile actuale ale învățămîntului universitar care se cere a fi un proces de autoinstruire, un proces cu un intens caracter informativ.

În condițiile desfășurării acestui tip de seminar, cu o grupă constituită în medie de 25—30 de studenți, chiar controlul continuu al însușirii materiei, amintit ca avantaj al seminarului repetitiv, ajunge de obicei imposibil. Materialul de parcurs la seminar fiind vast, iar conducătorul seminarului preocupîndu-se ca problemele să fie cît mai bine clarificate, de fapt, controlul se reduce la cîțiva studenți, fie aproximativ aceiași (de obicei studenții cei mai buni și interesați susținătorii voluntari ai oricărui seminar), fie alții pe care-i obligăm, după modelul școlăresc al indicării nominale, să răspundă la problema pusă în discuție și care, în multe cazuri, fiind nepregătiți, refuză să răspundă. Deci, nici pregătirea ritmică pentru examenul final nu se realizează decît de un număr mic de studenți, de obicei cei mai buni.

În cadrul seminarului de tip repetitiv, funcția informativă, relativ realizată, nu se împletește decît prea puțin cu funcția formativă.

Obiectivul realmente formativ al seminarului se realizează prin organizarea de dispute științifice, prin antrenarea studenților pentru seminar în interpretări de texte sau de material faptic acumulat prin cercetări pe teren, prin elaborarea și aplicarea de către studenți a unor instrumente de investigare etc. Or, în practica seminarului tradițional, controlul însușirii cunoștințelor îngăduie prea puțin o dezbatere largă. Pe de altă parte se pune problema dacă realmente se poate desfășura o dezbatere profundă cu toți studenții unor asemenea grupe numeroase, studenți neomogeni ca interese și pregătire, inegali informați. Se știe că dezbaterea, de cele mai multe ori, este monopolizată de cei interesați și de cei care au ce să comunice, în timp ce o bună parte din studenții grupei de seseminar care nu au pregătirea, informația și interesele necesare, rămîn pasivi, chiar dau semne de plictiseală.

Seminarul clasic de tip repetitiv și desfășurat cu o grupă mare de studenți rămîne, după părerea noastră, deficitar sub aspectul disputelor științifice, rămîne puțin eficient, chiar dacă există unele cazuri excepționale care dovedesc contrariul.

Urmărind revitalizarea formelor seminariale sub raportul randamentului lor formativ, pentru activizarea și integrarea studentului în practica profesiunilor viitoare, evident, *accentul în seminar trebuie să cadă pe sporirea volumului de activitate independentă a studentului*, pe activitatea de inițiere în tehnicile de lucru proprii specialității și profesiei respective, pe prelucrarea și interpretarea materialelor de referință și a diferitelor cazuri în studiu, precum și pe stimularea activităților creatoare personale. În același scop, *se impune micșorarea grupelor de seminar*, folosirea unei tipologii variate de desfășurare a seminarului, optimizarea și alternarea seminarului clasic de tip repetitiv, cu următoarele forme de seminar :

1 — dezbatere teoretică, de clarificare de concepte ;
2 — analiză de text (exegetic) ;
3 — analiză de caz ;
4 — cercetare și elaborare (de „ucenicie științifică") în cadrul căruia intră seminariile destinate : a) inițierii în elaborarea și în aplicarea tehnicilor de investigare ; b) prelucrării și interpretării datelor culese ; c) prezentării și dezbaterii concluziilor parțiale sau generale ;
5 — seminar de tip tutorial*) care permite trecerea de la o activitate științifică dirijată de profesor, la munca științifică independentă a studenților.

Spațiul nu ne permite să dezvăluim avantajele și modalitățile de practicare a fiecăruia dintre formele de seminar menționate, dar spre ilustrarea și argumentarea celor afirmate găsim necesar să prezentăm cîteva din formele experimentate și practicate de noi la seminariile de pedagogie, în ultimii doi ani, de exemplu, seminariile de dezbatere axate pe „analiză de caz"** în cadrul seminariilor de „teoria educației". Temele dezbătute au fost : a) *Profesorul în fața copilului problemă ;* b) *Tînărul învățător în fața colectivului clasei I ;* c) *Profesorul în fața copilului înzestrat ;* d) *Studiul de caz, în sprijinul prevenirii și soluționării eșecului școlar* etc.

Vom înfățișa pe larg cîteva aspecte metodologice privind desfășurarea seminariilor pe tema : *Profesorul în fața copilului-problemă.* S-a folosit la această temă forma de seminar-dezbatere, combinată cu cea a „seminarului de cercetare", pentru că discutarea în grup a cazurilor implică necesarmente efectuarea unui număr de seminarii de cercetare integrate într-un domeniu practic (în cazul nostru, în practica educativă a școlii).

Scopul nostru, prin ansamblul acesta de seminarii, a fost :

— să formăm studenților deprinderi profesionale de cercetare și rezolvare a diverselor cazuri de copii-problemă ;

— să-i familiarizăm cu tehnica cunoașterii copilului și a tratării lui individuale ;

— să-și însușească nu numai teoretic și în abstract, ci și pe viu, în practică, metodele de tratare diferențiată în educație ;

— să găsească de la caz la caz, soluții eficiente pe care să le pună în aplicare (în cadrul practicii) pentru reglarea comportării unor copii-problemă.

Organizarea seminariilor ca ansamblu procesual, desfășurat în universitate, cît și „pe teren" — în școală, s-a făcut în modul următor : am împărțit mai întîi grupa de seminar în subgrupe de cîte 2—3 studenți care au fost repartizați pe clase diferite, spre a cerceta cîteva cazuri de „copii problemă". Cazurile au fost alese de noi împreună cu dirigintele clasei și cu directorul școlii, iar fixarea studenților pe subiecți s-a făcut prin liberă opțiune.

---

* „Tutela" profesorului constă în asumarea rolului de „consilier" apropiat și efectiv, zi de zi, dincolo chiar de orarul general al cursurilor, seminariilor și consultațiilor. Fiecare student își efectuează singur întreaga activitate preconizată : strînge instrumentele de cercetare și modalitățile aplicării lor, adună material faptic, îl analizează și interpretează, stabilește concluziile. Profesorul tutor ține periodic cu microgrupul său seminarii de consfătuire și schimb de experiență cu privire la metodele de lucru. După elaborarea lucrării, fiecare student o susține în fața microgrupului care-i discută metodele de lucru, concluziile, valoarea practică a lucrării.

** Se pune în discuția grupei de seminar „un caz", se prezintă situații autentice sau posibile care trebuie rezolvate, soluționate, practic. Studenții, în fața cazurilor prezentate, sînt puși să judece, să găsească și să decidă efectiv soluțiile și măsurile practice ca și în viitoarea situație profesională.

„Copiii-problemă" au fost : elevi cu grave deficienţe de comportament, elevi leneşi, lipsiţi de voinţă, indisciplinaţi, recalcitranţi, greu integrabili în colectiv (fie îngîmfaţi, fie egoişti, fie nesociabili — retraşi etc.).

Întregii grupe i s-a dat o bibliografie specială, axată pe problematica cercetării, iar în primele seminarii cu caracter pregătitor am discutat însemnările şi sugestiile studenţilor pe marginea celor studiate. Unui număr de studenţi (dintre cei mai buni) le-am repartizat, suplimentar, sarcina de a completa bibliografia dată cu lucrări recente în diferite limbi, pe care ei le cunosc. În felul acesta am avut şi un seminar de materiale de referinţă, în cadrul căruia s-a comunicat contribuţia informaţională nouă, s-au confruntat şi dezbătut diferite puncte de vedere.

A urmat studierea şi alegerea metodelor de cercetare şi iniţierea în tehnica aplicării lor. Astfel, studenţii au învăţat cum să elaboreze şi să aplice un chestionar, cum să organizeze o convorbire cu scop de cercetare, un sondaj de opinii, un interviu etc. Cu ajutorul metodelor şi tehnicilor stabilite urma să studieze cauzele sociale, psihologice, biofiziologice, educaţionale, care au făcut ca un elev anumit să devină un copil problemă, să caute soluţiile pentru fiecare caz în parte, să preconizeze măsurile pe care să le aplice factorii educaţionali.

După întreprinderea cercetării, în seminarul cu grupa întreagă, au fost prezentate cîteva din cazurile studiate şi au fost dezbătute toate aspectele activităţii (metodologia folosită, datele obţinute, concluziile analizei, soluţiile propuse), precum şi unele probleme teoretice fundamentale implicate în cazurile complexe care au fost studiate.

Tipul acesta complex de seminar (în realitate un ansamblu de seminarii) pe care le-am desfăşurat în legătură cu „cazurile" studiate şi analizate, ne-a permis să relevăm avantajele lui pe linia activizării şi intregrării studentului în profesie (în cazul nostru în cea de profesor-educator) şi să subliniem următoarele avantaje :

1. Studentul se deprinde să studieze situaţia fiecărui elev sub toate aspectele — experienţă indispensabilă în meseria lui de profesor-educator.

2. Se exersează în alegerea, elaborarea şi aplicarea corectă a metodelor şi tehnicilor de investigare.

3. Oferă prilejul unor dezbateri vii pe cazuri reale, interesante, fapt ce cultivă interesul şi pasiunea pentru profesie.

4. Creează posibilităţi largi de reactivare în practică a unui volum important de cunoştinţe teoretice de specialitate sau în profesia respectivă.

5. *Studentul*, în studierea şi soluţionarea cazului, fiind obligat să aplice diferenţiat, în condiţii diferite, cunoştinţele însuşite, să-şi aleagă şi să-şi elaboreze singur elementele pentru o tratare individuală a cazului, *îşi dezvoltă raţionamentul ştiinţific şi spiritul aplicativ.*

În concluzie, seminarul de acest tip şi-a dovedit capacitatea de a-l integra pe student în viaţa reală a profesiei sale, i-a sporit încrederea în sine şi l-a apropiat mai mult de momentul în care, după absolvirea facultăţii, va trebui, din prima zi, să ştie ce are de făcut ca profesor-educator. De asemenea, conţinutul activităţii studentului din seminariile menţionate a folosit şi şcolii. Studierea amănunţită a cazurilor a oferit acestora soluţii de perspectivă în munca educativă.

PERFECȚIONAREA PERSONALULUI DIDACTIC

Prof. univ. dr. doc. DIMITRIE TODORAN

1. Necesitatea obiectivă a perfecționării personalului didactic este implicată în : accentuata mobilitate socială, caracteristică epocii noastre, care necesită, la rîndul ei, reforme școlare continue (sau la intervale scurte) ; ritmul rapid de dezvoltare a tuturor ramurilor științei ; tendințele noi de integrare a științelor prin apariția științelor interdisciplinare ; dinamica învățămîntului de cultură generală (care necesită o pregătire specială a personalului didactic în vederea orientării școlare și a „egalizării șanselor" pentru copii din medii socio-culturale diferite) ; noua metodologie și tehnologie didactică rezultată din cercetările științelor pedagogice etc.

Sistemul de perfecționare al educatoarelor, învățătorilor și profesorilor cuprinde : studiul individual și documentarea științifică ; cursuri de informare în specialitate, în metodică, în pedagogie și în problemele ideologice ; cursuri de perfecționare a directorilor de școli și inspectorilor școlari ; pregătirea pentru examenul de definitivare în învățămînt și pentru obținerea gradelor didactice ; activitatea în cercurile pedagogice, catedre, comisii metodice și casele județene ale corpului didactic.

Perfecționarea pregătirii profesionale a personalului didactic de predare, de conducere, de îndrumare și control din învățămîntul preșcolar, general obligatoriu și liceal (pentru obiectele de cultură generală) se realizează de către Ministerul Educației și Învățămîntului, prin *Institutul central de perfecționare a personalului didactic (I.C.P.P.D.) și filialele sale*, care colaborează în acest scop cu instituțiile de învățămînt superior și cu inspectoratele școlare județene.

Institutul central de perfecționare a personalului didactic și filialele sale au și sarcina pregătirii și perfecționării directorilor de școli și a inspectorilor școlari, precum și cea a organizării acțiunilor privind definitivarea în învățămînt și acordarea gradelor didactice (programe de studiu individual, consultații, cursuri de pregătire, inspecții speciale, îndrumarea activității de elaborare a lucrărilor în vederea obținerii gradului I, recenzarea acestor lucrări, desfășurarea și validarea examenelor). La acestea se adaugă : pregătirea și realizarea cursurilor de perfecționare pentru diriginți, educatori din casele de copii, profesori-consilieri de orientare școlară și profesională.

Problematica programelor este centrată pe obiectivele fixate de documentele de partid și de stat privind continua dezvoltare și perfecționare a învățămîntului nostru.

Sprijinirea personalului didactic în activitatea de documentare și informare se realizează de I.C.P.P.D., prin Biblioteca centrală pedagogică, care editează bibliografii, caiete și buletine de documentare (în specialitate, pedagogie și metodologie școlară). La cererea cadrelor didactice, îndeosebi a celor din mediul rural, biblioteca asigură împrumutul de cărți.

Pe lîngă Institutul central și filialele sale *funcționează, începînd din acest an, laboratoare de orientare școlară și profesională, ca centre metodologice de inițiere și instruire a profesorilor în asemenea probleme.*

Perfecționarea personalului didactic care predă obiecte de cultură tehnică generală și de specialitate, a maiștrilor instructori, a personalului didactic de conducere și a inspectorilor pentru îndrumarea și controlul învățămîntului tehnic, profesional și liceal de specialitate se realizează de către *Centrul de cercetare*

pedagogică și perfecționare a personalului didactic din învățămîntul profesional și tehnic (C.E.P.E.I.T.) și filialele sale, în colaborare cu instituțiile de învățămînt superior, cu ministerele și celelalte organe centrale care au școli în subordine*.

Evident că sistemul de perfecționare care se practică în țara noastră este, privit în perspectivă mondială, un sistem centralizat, unitar și planificat, caracteristic, dar nu exclusiv, țărilor socialiste.

Indiferent de structura instituțională, etatizată sau particulară (așa cum se întîlnește în unele țări cu alte sisteme sociale), conținutul perfecționării este îndeobște similar. Lăsăm de o parte, de asemenea, și numeroasele mijloace de cultură pe care le oferă societatea contemporană în vederea sprijinirii eforturilor de educație permanentă și de perfecționare individuală.

2. Analiza sistemică a configurației educaționale ne permite să întrevedem raporturile necesare ale programelor de dezvoltare, a căror trăsătură dominantă este perfecționarea personalului didactic.

În acest sens, în sfera de activitate a învățămîntului, *perfecționarea, la nivelul cerințelor actuale ale școlii, implică reexaminarea obiectivelor, modificarea conținutului (planuri și programe școlare), adecvarea metodologiei și tehnologiei educaționale (principii didactice, metode, mijloace-materiale didactice, dispozitive tehnice etc.), precum și a structurilor sale instituționale și a relațiilor dintre factorii constitutivi ai configurației instituționale a acestor obiective,* asigurîndu-se astfel o mai pronunțată eficiență socială și individuală a procesului educațional. Dacă părăsim tratarea sistemică ne situăm mai mult sau mai puțin pe poziții unilaterale și simpliste. Cu privire la conținut, menționăm că *nu este vorba numai de conținutul educației intelectuale, ci și de conținutul educației morale, estetice și fizice.* Vechile concepții intelectualiste reduceau conținutul învățămîntului aproape exclusiv la „cunoștințe" (accentuînd activitatea livrească), în vreme ce dezvoltarea multilaterală a personalității implică deopotrivă și, uneori în mod mai accentuat, asimilarea priceperilor, deprinderilor, aptitudinilor necesare utilizării în viață a cunoștințelor dobîndite. Din acest unghi de vedere ni se pare că se vorbește prea mult și în mod exagerat de aspectul „material și formal", de conținutul „instructiv și educativ", de aspectul „formativ și informativ" (sau informațional și formațional), pentru că procesul educațional e unitar, nefiind posibilă o separare dintre formă și conținut și că, de exemplu, este imposibil să formezi o gîndire științifică cu conținuturi mitice sau magice. În sensul astfel definit al conținutului, patriotismul socialist, de exemplu, este un element constitutiv și dominant al educației etice, morale care nu poate fi împlinit decît dacă elementele intelectuale ale patriotismului socialist sînt organic înmembrate în sentimentul patriotic, în priceperea și deprinderea de a acționa totdeauna în viață potrivit acestor convingeri.

Un program pedagogic de dezvoltare-perfecționare cuprinde, așadar, nu numai stabilirea costului și bazei materiale (stabilimente școlare, o arhitectură corespunzătoare noilor obiective), ci în primul rînd *definirea diferențiată a : (1) obiectivelor educaționale în dinamica și în raportul lor cu diversele sectoare de activitate culturală, socială și economică ; (2) structurii sistemului de învățămînt care să-i asigure flexibilitatea necesară acomodării la dinamica socială, culturală și la exigențele formării personalității umane ; (3) conținutului învățămîntului care să mijlocească o orientare operațională prospectivă a procesului educațional ; (4) metodologiei și tehnologiei didactice care implică principii metodologice, metode, mijloace tehnice, precum și forme de organizare ale procesului de învățămînt.*

Evident că *tabloul complet al unui program pedagogic de dezvoltare-perfecționare presupune și pregătirea și perfecționarea personalului didactic,* precum și stabilirea unor criterii și metode de determinare și evaluare a performanțelor educaționale, a eficienței învățămîntului, corelată cu eficiența economică a acestuia. Un astfel de program mai implică și *necesitatea organizării cercetării pe-*

---

* Perfecționarea personalului didactic din învățămîntul superior se realizează de către instituțiile de învățămînt superior, prin sistemul doctoratului și celelalte forme prevăzute la articolul 171 din Statut. Ulterior, Legea nr. 2/1971 a stabilit că perfecționarea acestei categorii de personal didactic se face, în principal, prin stagii de practică și specializare în unități de producție, de cercetare și proiectare.

dagogice în sens operațional — adică în funcție de exigențele ameliorării întregului proces de învățămînt — precum și necesitatea așezării conducerii sistemului și a procesului de învățămînt pe temeliile cercetării operaționale care să ofere baze reale planificării, desfășurării și controlului efectiv al tuturor activităților educaționale.

Dacă programele dezvoltării astfel diferențiate depind la rîndul lor de o serie de factori economici, sociali, culturali etc, este cert că *metodologia și tehnologia didactică constituie o modalitate de perfecționare la îndemîna oricărui învățător sau profesor.*

În adevăr, din analiza conținutului programelor școlare de perfecționare se constată că, în genere, acest conținut cuprinde: a) disciplina de specialitate sau ramura științei pe care o predau membrii corpului didactic, fie sub forma reîmprospătării unor cunoștințe insuficient asimilate în cursul formării, fie al asimilării unor cunoștințe noi, apărute ulterior (cert că programele de perfecționare ar trebui să se ocupe numai de predarea cunoștințelor noi, însă uneori reîmprospătarea cunoștințelor este impusă de nivelul scăzut al pregătirii); (b) științele pedagogice, în special metodologia și tehnologia didactică; pretutindeni se consideră că tratarea în lumina noilor cuceriri ale științelor pedagogice, a oricăror noi cunoștințe științifice ține de esența însăși a programelor de perfecționare; (c) științele sociale care oferă viziunea științifică a integrării procesului de educație și învățămînt în sistemul general al vieții sociale; e demn de menționat că includerea acestor discipline social-politice în programele de perfecționare nu este o caracteristică numai a țărilor socialiste, ci a întregului învățămînt contemporan.

3. Prin urmare, este firesc ca locul științelor pedagogice în conținutul programelor de perfecționare să fie din ce în ce mai accentuat alături de extinderea tot mai mare a aplicațiilor practice (lecții demonstrative sau model, lucrări practice, practică pedagogică etc.). De exemplu, în tematica de perfecționare a științelor pedagogice intră: rezultatele recente ale cercetării pedagogice, problemele de educație (disciplina educației morale, estetice, fizice) activitatea organizațiilor de copii și tineret, noile probleme ale didacticii (cunoașterea elevilor, verificarea cunoștințelor, notarea, analiza rezultatelor la învățătură, studierea noilor programe de predare, învățămîntul programat, modelarea etc.), noile mijloace metodice și tehnici de predare (folosirea mijloacelor audio-vizuale sau a calculatoarelor electronice în procesul de învățămînt) etc., datele noi ale psihologiei, în special ale psihologiei pedagogice și ale psihologiei sociale și defectologiei.

Obiectivul major al educației este îndeobște cunoscut; el constă în formarea personalității capabilă să realizeze proiectul comunist de dezvoltare a societății și a personalității umane, multilateral dezvoltate, capabilă să acționeze și să promoveze umanismul socialist într-o lume în perpetuă și accelerată schimbare. Orientarea întregii activități educaționale spre realizarea acestui obiectiv constituie elementul esențial, punctul de convergență al tuturor acțiunilor educaționale. Metodologia și tehnologia didactică are de stabilit, în limita obiectivului educațional general, obiectivele specifice diverselor subsisteme ale învățămîntului, iar în cadrul fiecărui subsistem obiectivele fiecărui ciclu școlar, fiecărei clase și fiecărei discipline.

Un conținut dezvoltat corespunzător evoluției științei, tehnicii și a culturii, precum și nivelului de dezvoltare socială și economică — actuală și de perspectivă — se caracterizează astfel printr-o acomodare sincronică la structura dinamicii practicii sociale, precum și la cerințele formării personalității integrate organic în societatea noastră socialistă multilateral dezvoltată. Însă, perfecționarea învățămîntului prin predarea unui atare conținut este condiționată de concepția metodologică și de tehnologia didactică însușită și practicată de personalul didactic, căci *funcția metodologiei și tehnologiei didactice constă în definirea precisă și reală a modalităților de utilizare a conținutului, a metodelor și a formelor de organizare educațională considerate drept instrumente de formare umana.*

Programele de perfecționare pedagogică au, ca urmare, scopul să înlăture din mentalitatea personalului didactic vechile concepții cu privire la învățare, la relația dintre cercetarea adevărată în știință și metodele de asimilare, la diso-

cierea dintre momentul cunoașterii obiective în știință și momentul subiectiv al cunoașterii în învățare —, căci structurile logice ale științelor (noțiunile, legile etc.) sînt sau trebuie să fie în același timp structuri conceptuale interpretative ale elevilor în așa fel încît, dinamica și structura științelor să fie în conexiune directă cu motivarea și structurarea întregului proces de învățămînt. În acest sens, metoda interpretării „rolurilor", a muncii în echipe, analiza cazuistică, problematizarea, modelarea, algoritmizarea, accentuarea funcției educaționale a activității individuale de cercetare în laboratoare și în stații experimentale, sînt corolarele inevitabile ale acestei noi concepții metodologice și tehnologice în didactică. Teoriile actuale ale învățării evidențiază atît valoarea schemelor și modelelor care ilustrează laturile, raporturile și interdependența dintre fenomene, cît și transferul de aptitudini intelectuale de la o disciplină la alta, promovînd prin aceasta o dezvoltare intelectuală multilaterală și polivalentă.

Este de la sine înțeles că metodologia și tehnologia educațională astfel concepută se întemeiază pe științele umane și ca atare nu poate fi redusă la mijloacele tehnice auxiliare care constituie partea materială a învățămîntului. Mijloacele audio-vizuale, mașinile de predat și de învățat, laboratorul lingvistic sporesc fără îndoială posibilitățile de comunicare și de control a asimilării cunoștințelor. Dar bazele lor teoretice și modalitatea integrării lor în didactica educațională sînt încă departe de a fi pe deplin lămurite atîta vreme cît ele rămîn numai instrumente didactice (e adevărat, instrumente care pot avea o eficacitate pronunțată în mîna învățătorului și profesorului). Căci, repetăm, o metodologie și tehnologie educațională îmbrățișează toate fazele procesului de învățămînt și toți factorii componenți ai configurațiilor didactice care realizează acest proces. În acest sens, metodologia și tehnologia didactică trebuie să determine obiectivele educaționale, să stabilească stadiul evoluției educaționale și posibilitățile individuale de formare ale elevilor, să precizeze metodele pentru realizarea obiectivului și să controleze rezultatele obținute. Or, profesorul și învățătorul, care e stăpînit mai mult de rutina experienței, se orientează cu predilecție după cantitatea de informații pe care urmărește s-o transmită potrivit unor indicații date în programe și manuale, decît după o concepție metodologică științifică. Rezultatele negative din învățămînt se explică de obicei prin lipsa unei motivări susținute, prin aptitudini individuale reduse sau prin alte tare de care suferă unii elevi; se pleacă rar de la ipoteza că factorul cauzal al acestor rezultate este și poate fi însuși procesul educațional. Ca sistem, este știut că procesul de învățămînt poate fi „reglat" în funcție de rezultatele pe care le produce, iar aceste rezultate se determină, ținînd seama de apropierea de obiectivul de atins, obiectiv care trebuie materializat pentru fiecare subsistem —, activitatea întregului sistem putînd fi modificată în funcție de această apropiere. Or, *eficiența învățămîntului poate fi considerată atît din unghiul de vedere al rezultatelor globale cît și din unghiul de vedere al factorilor care o determină.* În consecință, eficiența învățămîntului poate fi „măsurată" atît pe plan individual (ca realizare maximă a aptitudinilor și capacităților care apropie individualitatea de obiectivul sau modelul educațional suprem), cît și pe plan social (ca integrarea în viața socială, culturală, prin transformarea individualității într-o forță de muncă). Numai privită din acest ultim unghi de vedere, eficiența învățămîntului are caracter nemijlocit economic.

COMPORTAMENTELE DE COMUNICARE UMANĂ ȘI UNELE ASPECTE ALE MODERNIZĂRII RELAȚIEI EDUCATOR—EDUCAT

ION CIOCAN

1. Într-un mod sintetic de cuprindere, educația înseamnă o influență ce se exercită asupra omului în vederea continuei sale transformări. Apărută odată cu apariția omului, educația se prezintă ca un fapt fundamental al existenței umane. Ea invocă întotdeauna o situație de relație — cineva influențează pe altcineva, cineva comunică cu altcineva. În această relație omul primește, păstrează, amplifică și dezvoltă în sensuri determinate conștiința existenței sale specific umane în condiții sociale și istorice determinate.

Într-un lung și complex proces — sub imperiul acestei influențe — omul își interiorizează realitatea, se detașează, prin abstracție, de sine însuși și și-o opune sieși, reflectă asupra ei, fiind totdeauna legat de ea, intră în dispută cu ea în vederea transformării ei și, în același timp, în vederea propriei sale transformări.

Evoluția omului și a speciei sale reprezintă un proces continuu de devenire, de formulare și reformulare a propriei sale ființe, la care experiența speciei, adunată filogenetic, se oferă deschis alteia, celei ontogenetice, celei care se va construi.

Spre deosebire de orice altă ființă, ființa umană este o ființă care trăiește în și prin educație în întreaga sa existență. „Nu numai arta de a crea idei — scriau Marx și Engels în *Sfînta familie* —.... ci și arta percepției sensoriale sînt de domeniul experienței și al obișnuinței. Întreaga dezvoltare a omului depinde de educație și de împrejurările exterioare".

Prin fenomenul educație, omul se încredințează sieși ca o problemă, ca un fenomen asupra căruia desfășoară multiple acțiuni în vederea transformării sale; prin educație omul devine conștient de existența sa discontinuă într-un proces continuu și totodată dispune de sine ca o prelungire naturală a speciei în viitor.

Ceea ce departajază fenomenul educație de alte fenomene, ceea ce îi conferă unicitate și individualitate este faptul că această influență exterioară se adresează omului pe linia transformării sale la nivelul naturii secunde — a naturii sale culturale — într-un mediu specific de comunicare.

Orice ființă — cu excepția omului — vine proiectată ereditar cu un întreg echipament de instincte care îi permit a se include, în mod determinat, într-o formă de conviețuire. Animalul vine gata echipat cu un sistem de instincte ce-l includ și-l echilibrează cu un univers specific de existență. Omul este — din acest punct de vedere — cea mai neajutorată ființă. Fără educație — fără comunicarea cu semenii în toată amploarea sa — el n-ar putea supraviețui sau, altfel spus, educația, indiferent de gradul, nivelul, conținutul, formele etc. este cosubstanțială existenței sale.

După ce — în decursul existenței sale multiseculare — a adunat valori, se îngrijește să le predea, să le comunice generațiilor care îl succed. Aceste valori nu reprezintă altceva decît lumea creațiilor culturii și ele se instituie pentru om ca un domeniu de trecere specific lui spre continua sa autodefinire.

Educația — în ultimă instanță — înseamnă transformarea naturii umane în lumea valorilor culturii, înseamnă o continuă deschidere a fiecărei individualități spre acest „univers de trecere", „care este infinit mai semnificativ" (R. Linton) decît universul animal și care este un univers creat.

Pentru om imaginea realității, a lumii, a propriei sale ființe, a propriei sale gîndiri, a tot ce-l înconjoară, nu se înfățișează sieși de la sine, ci depinde fundamental de acest mediu de trecere, de comunicare cu creațiile culturii, iar acest lucru îl distanțează de orice altă ființă. Omul devine om numai prin om, prin alți oameni, care la rîndul lor cresc și se dezvoltă și care pot arăta omului o devenire temporară într-un univers creat.

A educa înseamnă a c o m u n i c a în scop de transformare, a fi educat înseamnă a încerca ceva singur, după ce ți-ai asimilat un sistem de valori, a înțelege, a convietui, conștient în contextul unor relații sociale determinate istoric, a acționa.

Introducerea omului în viață înseamnă introducerea omului în comunicarea umană, în ultimă instanță în umanitate. „Prima oră de instruire, prima oră de comunicare, este ora nașterii copilului". Apoi, sub influența unor diverși factori și agenți, într-un mediu eminamente de comunicare, el își va însuși limba maternă, mentalitățile de conviețuire familială, tradiții și obiceiuri. Mai tîrziu, inclus organic în diverse forme instituționalizate, el va fi integrat în universul de valori specifice unei comunități sociale, valori legate de cunoaștere, de muncă și de conviețuire civică.

2. Dacă — așa cum am văzut — fenomenul educație este unul dintre fenomenele cosubstanțiale naturii umane, tot așa fenomenul comunicare este cosubstanțial educației. Este greu să ne putem imagina existența vreunei influențe fără existența fenomenelor de comunicare umană. Fenomenele de comunicare umană — în toată amploarea lor — au intrat în universul cercetării științifice de-abia cu primele decenii ale secolului nostru. Fenomenele de comunicare umană sînt deosebit de complexe și se supun cu greu analizelor. Acest lucru este demonstrat și de faptul că nici pînă acum nu există un consens unanim asupra definirii fenomenului „comunicare", opiniile fiind — în general — foarte diverse. Etimologic, cuvîntul „comunicare" este legat de noțiunile de comunitate și obligație. În latină „munis" i se spunea celui care își făcea datoria, iar „communis" însemna „stăpînit în comun". La origine comunicare însemna „a face ca un lucru să fie comun, să fie împărțit sau împărtășit în comun", de unde și cuvîntul „a comunica". Pentru mulți contemporani o definiție care ar aproxima realitatea aceasta ar fi reductibilă la: o relație posibilă sau reală între două sau mai multe individualități (elemente, unități, sisteme) între care se produce un s c h i m b, fie el de substanță, energie, semnificație și sens și care presupune, implicit, modificarea unor parametri sub acțiunea intrinsecă a schimbului însuși. Conceptul de „schimb" apare ca nucleul de bază în definirea fenomenului amintit. Dar, plecîndu-se de la acest nucleu, au apărut două direcții fundamentale: pentru unii orice schimb (indiferent de natura sa) reprezintă o comunicare; pentru alții schimburile de semnificație și sens (cu ajutorul unor semne și mesaje ale unor limbi naturale sau artificiale) ar reprezenta esența fenomenului „comunicare".

Cea de-a doua direcție „mult mai precisă" (Claude Flament), concepînd fenomenul comunicare la nivelul schimburilor de semnificație și sens, la nivelul schimbului de mesaje între parteneri, a obținut mai multe rezultate. Un moment esențial în continuarea celei de-a doua direcții de cercetare l-a reprezentat apariția, în 1949, a studiului *The Mathematical Theory of Communication*, semnat de Cl. Shanon și W. Weaver. Deși modelul comunicării elaborat de cei doi cercetători americani viza necesitățile telecomunicațiilor, el a exercitat o puternică influență asupra analizelor comunicării umane.

Prin analogie cu modelul elaborat de ei au fost puse în evidență ingredientele comunicării umane, rolul și funcțiile lor, ca și analiza de detaliu a procesului însuși. Acum încep să apară și marile studii de psiholingvistică. O comunicare umană are trei ingredienți fundamentali: un emițător (vorbitor, transmițător), un receptor (ascultător) și mesajul — structurii discrete și ordonate de semne care

poartă cu sine diferite semnificaţii şi sînt formate din elementele unui cod comun (sintaxă şi semantică) al celor doi parteneri aflaţi în contact O comunicare reprezintă o legătură reciprocă ce se realizează între cei doi parteneri, între sisteme de aceeaşi clasă (om-om), denumite „unităţi de comunicare" (Th. Sebeok). Sub aspect psihologic o „unitate de comunicare" prezintă următoarele componente : stimulii (auditivi, vizuali, sensitivi) — intrare, percepţia (recepţia) unde se produce decodarea, o destinaţie (care înseamnă procesele de gîndire, atitudine, motivaţie, afectivitate) şi răspunsurile (orale, grafice sau motorii) — unde se produce codarea. Între cele două unităţi de comunicare circulă mesajele — forma obiectivată a conţinutului gîndirii, atitudinii, motivaţiei şi afectivităţii. Mesajul are ca ultim constituent semnul — eveniment material ce poartă o semnificaţie deosebită de natura sa, vehicol de transport al activităţii de cunoaştere. Între cele două unităţi de comunicare circulă mesajele — structuri combinate de semne lingvistice şi extralingvistice (privire, mişcare, gest, timbru, înălţime tonală).

Procesul de comunicare umană constituie o continuă „desfăşurare de act", într-un „impact total", sau într-o „sintaxă mixtă". Comunicarea umană reprezintă o „expunere totală" a personalităţii unui partener personalităţii celuilalt. Mesajul, în globalitatea sa, transportă la interlocutor întreaga fiinţă a partenerului (conţinut informaţional, atitudine, sentiment, însuşiri temperamentale, dorinţe, aspiraţii).

Se vorbeşte chiar de o comunicare verbală (prin intermediul limbilor naturale) şi de o comunicare nonverbală (prin intermediul semnelor însoţitoare semnelor limbii). Cercetători contemporani acreditează ideea că „transferul afectiv" între personalităţi se produce prin sistemul semnelor nonverbale (G. R. Miller, Ch. M. Galloway, A. Mehrabian), expresia feţii, tonul vocii, gestul, mişcarea corpului. Avîndu-se în vedere o comunicare de tip „faţă în faţă" într-o sintaxă mixtă (impact total) şi urmărindu-se efectele la interlocutor, A. Mehrabian ajunge la următoarele valori cifrice ale mesajului : 0,07 — mesajul verbal, 0,38 — mesajul vocal şi 0,55 — mesajul facial, iar G. R. Miller la valorile : 0,35 — verbal şi 0,65 — nonverbal.

Aceleaşi cercetări, luînd în analiză cantitatea de simpatie şi preferinţă faţă de interlocutor din punctul de vedere al coincidenţei pozitive sau negative a informaţiei vocale şi verbale, ajung la concluzia că atunci cînd ele coincid mesajul poate fi considerat ca mediu. Cînd ele nu coincid informaţia vocală iese totdeauna învingătoare. Expresia nonverbală a comunicării pune în evidenţă şi starea de cunoaştere a partenerilor. Gradul de relaxare a poziţiei corpului evidenţiază starea economico-socială a partenerilor ; sentimentul plăcerii faţă de interlocutor este marcat de o relaxare „medie" ; o relaxare „foarte puţină" sau „foarte multă" se produce atunci cînd cei doi parteneri „se displac". Într-o situaţie de grup subiectul va tinde totdeauna să se apropie de cei egali, de cei cu care are afinităţi şi va evita, pe cît posibil, plasarea lîngă adresanţi fără afinităţi sau cu o stare socială mai joasă sau mai înaltă.

Studiul comunicării umane a pus în evidenţă şi alte fenomene deosebit de interesante şi cu largi rezonanţe asupra modernizării relaţiei educator-educat. Un prim aspect se referă la două procese complementare care, în limbajul specialiştilor, apar sub denumirea de homofilie şi heterofilie. Între partenerii unei comunicări — după un anumit timp — se stabilesc anumite grade (sau ranguri) de „împerechere individuală" (în diadă). Aceste ranguri de împerechere sînt determinate de anumite consensuri ce se alocă mutual reciproc şi au ca direcţie următoarele atribute : încredere reciprocă, evaluare şi apreciere reciprocă, atitudini pozitive reciproce etc. Cînd acest rang de „împerechere" se prezintă ca o relaţie biunivocă egală în ceea ce priveşte „apropierea sau depărtarea" „partenerilor" avem de-a face cu ceea ce se numeşte homofilie. Inversul acestei situaţii, adică atunci cînd asistăm la o relaţie inegală prin neconcordanţa atributelor de mai sus, avem de-a face cu o relaţie heterofilică. Homofilia şi heterofilia (în alte denumiri : similaritate şi disimilaritate ; relaţie colineară şi nonlineară ; închidere şi deschidere socială — A.J. Lott, F. I. Runkel, E. E. Jones, B. N. Daugherty) desemnează două aspecte complementare ale procesului de comunicare ca relaţie umană. Studiul lor a condus spre un sistem de concluzii de o deosebită valoare :

— o relaţie de comunicare debutează totdeauna hetereofilic, dar are tendinţa de a se transforma în relaţie homofilică ;

— comunicarea cu intenție de transformare a partenerului cea mai eficientă este comunicarea homofilică ;
— homofilia instalează o stare de confort psihologic între parteneri, iar parametrii acestuia de evidențiere sînt : credibilitate reciprocă, reacții deschise, statut cognitiv înalt ;
— heterofilia continuă instalează o stare de disconfort psihologic ; mesajele circulă între parteneri cu grade diferite de distorsiune, apar fenomene de dilatare sau comprimare a comunicării, apar restricții și bariere, ca și multe disonanțe cognitive ;
— în relații microgrupale homofilia dă „siguranța de cuplu", „de comuniune", iar heterohia dezvăluie „siguranța calificării, a statutului și a rolului" ;
— comunicarea instrumentală (de transformare) este eficientă în registre homofilice ; comunicarea consumatorie (realizată ad-hoc) este de obicei heterofilică.

În orice comunicare umană vom găsi prezente și alte două procese care reclamă un deosebit rafinament psihologic. Avem în vedere demersurile de natură empatică și cele de natură persuasivă. Empatia reprezintă abilitatea unui individ de a se proiecta pe sine în rolul interlocutorului, de a se identifica cu partenerul dialogului. Din această perspectivă se încearcă modificarea atitudinii partenerului spre sensurile dorite. Persuasiunea reprezintă actul instrumental de sugestie spre direcțiile dorite. Prin structuri lingvistice și nonlingvistice, „dar dincolo de ele", „aproape imperceptiv" se direcționează partenerul spre atitudini și reacții dorite. Prin persuasiune partenerul se oferă actului manipulativ de transformare.

3. Educația înseamnă acțiune asupra ființei umane. Această acțiune a omului asupra omului are totdeauna o structură de comunicare. În universul comunicării umane, ca o realitate continuu dialogată, se produce transformarea ființei spre scopurile dorite de educator. Educația nu se reduce însă la o simplă comunicare verbală, ci ea reprezintă o acțiune deosebit de complexă, efectuată de „comportamente globale" relativ formate (educatorii), asupra unor comportamente în curs de formare (educații). Educația nu se prezintă ca o „simplă transmitere de date", ci ca o acțiune complexă de generare de comportamente durabile, cu o motivație superioară, comportamente care să se integreze rapid și sigur în viața socială.

Acțiunea educațională se prezintă ca un proces de comunicare umană cu diverse specificități. La diferite vîrste și în diverse situații instituționalizate, elevul se expune actului de transformare, actul de comunicare fiind instrumentul de intervenție asupra personalității umane. Dacă ar fi să enumerăm aspectele specifice ale comunicării educaționale ar trebui să ne referim la următoarele aspecte :
— comunicarea educațională este totdeauna o relație asimetrică între parteneri (repertoriile celor doi subiecți în relație sînt totdeauna diferite) ;
— este totdeauna o relație evaluativ-selectivă, avînd în vedere că schimbul de mesaje se produce între persoane umane și nu între „obiecte materiale" ;
— definește integral personalitățile intrate în contact ;
— este marcată de diferite bariere (obstacole) care pot fi convertite în facilități. Cercetătorii contemporani au în evidență următoarele bariere : verbalismul, confuzia referențială, reveria, imperceptia sensorială, dezinteresul și disconfortul fizic sau psihic (W. A. Wittich, Ch. F. Schuller) ;
— presupune cunoașterea în profunzime a psihologiei umane și, mai ales, a psihologiei copilului și a celei diferențiale ;
— se construiește la confluența între o elaborare „la rece" (avem în vedere diferitele normări didactice) și vocația profesionistului educator pentru contactul uman.

Observațiile noastre desfășurate cîțiva ani de zile în unele școli din orașul București (1971, 1972, 1973) în scopul depistării unor elemente care să conducă la modernizarea relației educator-educat din perspectiva relațiilor de comunicare umană ne-au evidențiat unele aspecte deosebit de interesante. Pentru marea majoritate a profesorilor la care am asistat comunicarea apărea ca un „fapt al evidenței", ca un fapt asupra căruia nu trebuie să întreprindă nici un fel de demers. Preocupări deosebite pentru o comunicarea reală și totală, care să aibă în evidență și structurile nonverbale ale actului de interrelaționare aproape că nu există. Comunicarea care se practică în interioarele didactice ale unui obiect de învățămînt se consumă într-un spirit tradițional, după canoanele unor metodici inefi-

ciente. Eşantioanele de comunicare, în afara faptului că sînt prea „fărîmiţate", nepermiţînd libertatea de expresie individuală a personalităţii elevului (vezi în acest sens şi G. Leroy), conduc spre ideea că „jocurile par a fi făcute dinainte".

Profesorul recurge de obicei la o intervenţie prin expunere — tehnică comodă — care centralizează succesiunea răspunsurilor pe sine ; responsabilitatea pentru un anume comportament de comunicare este totdeauna ataşată „crizei de timp". În multe din situaţiile observate, profesorii invită foarte rar elevii să-şi exprime „ideile lor", „sentimentele lor", „experienţele lor". Elevii se angajează foarte rar la dialog din proprie iniţiativă, iar atunci cînd o fac, nu se angajează cu întreaga lor personalitate.

Profesorul apare drept arhitectul unic al construcţiei, care controlează, acceptă sau respinge în mod automat orice răspuns. Clasa apare ca o entitate care se adaptează şi-şi modifică reacţiile în funcţie de deciziile şi intervenţiile autoritare ale profesorului. Se pare că aproape întotdeauna profesorul are o soluţie pregătită dinainte. Se pare că spontaneitatea elevilor, expresiile emoţionale legate de un act de cunoaştere, sentimentele personale sînt lăsate „la intrare" ; nu mai există deliciul unei trăiri personale autentice, care percutează pozitiv latura motivaţională a fiinţei umane. Acest fapt se evidenţiază foarte bine prin neluarea în considerare a mesajelor nonverbale ale comunicării între el şi elevii pe care îi educă. Se simte rolul dominator al profesorului, iar acest lucru va duce mai tîrziu la accente de apatie, nonconformism şi nonacceptare — fenomene deosebit de frecvente în şcoala actuală. Mai mult, trăim sentimentul „industrializării" relaţiei de comunicare educator-educat. Profesorul ne apare mai mult ca un responsabil al unui limbaj al ştiinţei pe care „o toarnă" în capul elevului şi mai puţin ca un educator care direcţionează, animă şi conduce. În existenţa ei reală educaţia şi-a redus conţinutul la instrucţie. În aceste contexte ne pare firesc să credem că orice demers de modernizare a relaţiei educator-educat trebuie să înceapă cu deformalizarea contactului uman, cu cultivarea într-un spirit modern a relaţiei de comunicare educaţională.

Dacă prin comunicarea educaţională profesorul expune şi se expune în toată integralitatea fiinţei sale, dacă — aşa cum am văzut la început — transferul afectiv între fiinţele umane se produce mai mult prin structurile nonlingvistice, trebuie să acordăm mai mult timp „recepţiei la dialog" din aceste unghiuri de vedere. Educatorul trebuie să se transforme în expertul înţelegerii comprehensive a educatului.

Urmărind îndeaproape cum se construiesc relaţiile de comunicare homofilică, ca şi frecvenţa lor la diferite cadre didactice, am putut observa rezultate deosebit de pozitive la acei educatori unde pe prim plan nu apare parcurgerea programei, ci cunoaşterea individualităţii fiecărui educat şi implicit adecvarea solicitărilor în funcţie de individualitate.

Elementele de empatie şi persuasiune sînt deosebit de rare. Ele se fac prezente numai acolo unde alături de informaţia de specialitate vom găsi şi o bună pregătire a educatorului în psihologie şi în pedagogie.

Este firesc să credem că dacă învăţămîntul a devenit „cea mai mare industrie a secolului", cadrele sale de modernizare se află în afara „automatizării" sale, în contextele unei comunicări umane libere, creative, pline de solicitudine.

BIBLIOGRAFIE

1. Ball, Raymond — *Pedagogie de la comunication*, P.U.F., Paris, 1971
2. Ciocan, Ion — *Comunicare şi învăţămînt*, „Analele Universităţii din Bucureşti, seria Pedagogie", anul XIX-XX, 1970—1971
3. Ciocan, Ion — *Comunicarea educaţională şi natura ei multisemnificativă*, în „Caietele colocviului — Cercetarea interdisciplinară", Bucureşti, 1970.
4. * * * — Educaţie şi limbaj, E.D.P., Bucureşti, 1972.
5. Osgood, Ch. E., Sebeok, Th. A — *Psicholingvistics*, Indiana University, 1965.
6. Pamfil, Ed., Ogodescu, D. — *Psihologie şi informaţie*, Ed. ştiinţifică, Bucureşti 1973.
7. * * * *Readings in psychology todey*, CRM Books, California, 1969.
8. Slama, Cazacu Tatiana — *Cercetări asupra comunicării*, Ed. Acad. R.S.R., 1973
9. * * * — *Speech Communication Behavior* (Edited by Larry Barker and Robert Kibler), New Jersey, U.S.A

COORDONATE ALE CUNOAȘTERII CONFIGURATE DE DIDACTICA MODERNĂ

Prof. univ. dr. O. ȘAFRAN

Unul dintre reproșurile întemeiate adus școlii, este acela că ea se înfățișează ca o instituție specializată mai ales în a-i informa pe elevi. În strînsă legătură cu acest reproș, apare și al doilea, legat de modul în care se face această informare. Se poate afirma că în ceea ce privește conținutul informației există tendința ca el să țină pasul cu evoluția științei fiind, într-un cuvînt, modern. În ceea ce privește, însă, modalitatea de a-i face pe elevi să-și însușească acest conținut, este limpede că ea a rămas, în bună măsură, în urmă, că nu s-a înnoit în același ritm.

Despre modelul de cunoaștere configurat de didactica clasică se afirmă că face o distincție evidentă între cunoașterea științifică și cea care se realizează în procesul de învățămînt. Această didactică este o teorie a învățămîntului care privește știința din conținutul procesului de învățămînt ca pe un dat, sub forma unui repertoriu de concluzii. Școala transmite cunoștințe consacrate de experiența de cunoaștere a omenirii, dar trece deseori peste preocuparea de a-i conduce pe elevi la ucenicia activității de cunoaștere. De aci și faptul că se pune accentul pe receptarea, păstrarea și reproducerea cunoștințelor de către elevi, în detrimentul unei activități intelectuale globale și intensive, care să ducă la descoperire, la reconstituirea procesului care generează cunoștințele. De asemenea, este de observat că, în viziunea acestei didactici, aplicarea în practică a cunoștințelor reprezintă un aspect secundar, fiind astfel destul de departe de practica socială autentică.

Școala tradițională cultivă aproape cu exclusivitate un singur tip de experiență a învățării : aceea mediată prin limbaj. Se neglijează, într-o bună măsură, celălalt tip de experiență și anume acela al acțiunii directe asupra obiectelor și fenomenelor. Și aceasta, din cauză că există aici tendința de a privi cultura drept un fenomen de care te poți apropia numai situîndu-te în lumea abstracțiilor. În realitate, însă, cultura este rodul unei experiențe globale, în care intră nu numai simbolurile ci și acțiunea.

Delimitîndu-se de didactica clasică, cea modernă afirmă că nu mai este suficient să dezvăluim legitatea celei mai bune instruiri a elevilor, ci că trebuie să reliefăm pe aceea a conducerii științifice a procesului de autoinstruire, prin dezvoltarea capacităților de cunoaștere și — evident — a gîndirii, în primul rînd.

Așadar, obiectul didacticii se deplasează tot mai mult de la problematica procesului de instruire la aceea a dezvoltării conștiente a personalității elevului. Este vorba, în ultima instanță, despre faptul că didactica modernă își propune, în principal, să dezvăluie procesul formării la elevi a unui comportament intelectual, care se apropie din ce în ce mai mult de acela implicat în cunoașterea științifică.

În viziunea acestei didactici, instrucția școlară își realizează din plin funcția modelatoare a dezvoltării intelectuale atunci cînd ea se găsește într-un raport asimptotic față de cunoașterea științifică. Dezvoltarea intelectuală s-ar face,

astfel, în următorul sens : de la reproductiv, repetativ la epistemic ; de la nivelul senzorial-intuitiv al cunoașterii la nivelul logic-conceptual ; de la observarea ocazională la observarea ca metodă de cunoaștere ; de la instruire la autoinstruire, în aspectul ei crucial : reflecția asupra demersului propriei gîndiri în rezolvarea unor probleme de cunoaștere. În legătură cu o educație intelectuală astfel concepută, J. Piaget spune că ar trebui : „...să se găsească metodele cele mai potrivite pentru a se trece de la structuri naturale dar neconștientizate, la reflexia asupra acestor structuri, la teoretizarea lor." [1]

Într-adevăr, școala noastră a și început să pășească pe acest drum configurat de didactica modernă. Astfel, de pildă, se manifestă din ce în ce mai pregnant preocuparea de a considera și învățămîntul din ciclul primar (socotit multă vreme ca unul care nu are decît îndepărtate contingențe cu rigorile științei, fiind fundamentat aproape exclusiv pe intuiție) ca avînd însușirea să reprezinte o propedeutică la instrucția științifică. Este, în acest sens, semnificativă introducerea în programe a noțiunii de „mulțime" și a limbajului algebric.

Reelaborarea concepției care trebuie să guverneze cunoașterea în procesul de învățămînt este neîndoielnic un demers foarte complicat, căruia i se cere, printre altele, să găsească ieșirea dintr-un impas. Pe de altă parte, pare firesc ca școala să imprime cunoașterii realizate de elevi niște particularități, printre care, în primul rînd, aceea că ea îi introduce pe elevi într-o lume a „structurilor prefabricate" — cum se exprimă Paul Osterrieth — pentru ca astfel să economisească un timp considerabil. Pe de altă parte, procedînd astfel, școala se depărtează de spiritul științei, ea nefiind — cum ar trebui să fie — „un atelier și un laborator, un loc de experiențe și reflecție", ci, mai mult „un studio de înregistrare" [2].

Desigur, școala trebuie să țină cumpăna între două activități : a) să păstreze valorile sigure și b) să promoveze o instruire foarte atentă la progresele științei.

Ștefan C. Michăilescu făcea și el această remarcă : „Știința dogmatică e indigestă și nu se asimilează ; ... Focul mereu e împrumutat de la vecini iar pe vatra proprie școlarului nici o scînteie, căci el a rămas străin de învățătura ce i s-a impus" [3].

Una din expresiile semnificative ale acestui impas o prezintă „explicația" în procesul de învățămînt și raportul ei cu „explicația" în cunoașterea științifică. Se pune, cu alte cuvinte, întrebarea : oricît ar fi de mediată cunoașterea în procesul de învățămînt, îi este îngăduit „explicației" de aci să se îndepărteze prea mult de ceea ce este „explicația" în știință ? Este limpede că, făcînd acest lucru, profesorul nu conduce pe elev pe drumul care duce la descoperirea unui adevăr ; elevul își însușește doar logica ce stă la baza analizei acestei descoperiri.

În știință, a explica — și aceasta este funcția ei esențială — înseamnă a raporta niște date de ordin inferior la o structură superioară aceleia căreia îi aparțin respectivele date. Știința nu explică prin reducționism, prin raportarea complexului la elemente, ci invers. A explica, spune Piaget, înseamnă a degaja „rațiunea" pe terenul științelor deductive și cauzalitatea în domeniul științelor fizice, înseamnă, prin urmare, asimilarea unor date la structuri de ordin superior.

În școala tradițională, expresia cea mai reprezentativă a măiestriei didactice în explicare rezidă tocmai în reducționismul pe care știința nu-l acceptă. Aci, a explica înseamnă, mai ales reducția complexului la simplu. Ne găsim, așadar, în fața unei explicații didactice cu funcții simplificatoare. Fiindcă, în școala tradițională, aceasta este maniera preferată, este îndreptățită observația lui W. Okon că există riscul cultivării unui infantilism exagerat, prin simplificări prea îngroșate.

G. Bachelard ne atrage atenția asupra faptului că o idee „simplă" — pentru a fi înțeleasă — trebuie să fie integrată într-un sistem complex de noțiuni. Prezentînd acest punct de vedere al lui G. Bachelard, V. Tonoiu se exprimă foarte

---

[1] Jean Piaget, *Psychologie et pédagogie*, Paris, Denöel-Gartleier, 1969, p. 72

[2] Paul Osterrieth, *Introduction á la psychologie de l'enfant*, P.U.F., Paris, 1972, p. 195.

[3] Ștefan C. Michăilescu, *Încercări critice asupra învățămîntului nostru primar*, în vol. *Din istoria pedagogiei românești*, E.D.P., Buc , 1956, p. 405.

sugestiv atunci cînd spune : „Simplicitatea", „naturaleţea" ideilor cu adevărat fecunde şi active sînt cel mai adesea valori terminale, nu iniţiale" [4].

Astfel, de pildă, să ne oprim la actul atît de frecvent şi de important în procesul de cunoaştere şi anume, observaţia. Observaţia nu are sens decît dacă depăşeşte faptul observat, dacă nu se reduce la o descripţie pură, ci se angajează în elaborarea sau verificarea unei ipoteze. Este vorba despre integrarea actului observaţiei într-o reţea de operaţii intelectuale cu o finalitate cognitivă, precis conturată. Cu atît mai mult cu cît elevul este tentat să găsească o schemă de rezolvare, ca şi cum întoarcerea la trecut şi repetarea acestuia ar putea să înlocuiască explicaţia ca atare. Este evident că elevul procedează în felul acesta, în primul rînd, pentru a căuta o cale mai lesnicioasă în activitatea de însuşire a cunoştinţelor. Dar în procesul formării spiritului ştiinţific nu trebuie evitate dificultăţile ei, dimpotrivă, trebuie căutate.

Cînd se afirmă, astăzi, că educaţia intelectuală trebuie să fie o educaţie prin ştiinţă, se face referire, desigur, în primul rînd, la faptul că ea urmează să-l conducă pe elev la însuşirea spiritului investigator al ştiinţei, prin confruntarea experienţei sale cu cea a ştiinţei.

Experienţa elevului este una trăită simplu şi interpretată cu mijloace de cunoaştere abia în curs de constituire. Ea nu se situează integral în interiorul unui sistem, în lumea unor principii. Aşa de pildă, elevul, mai ales cînd este mic, are tendinţa de a recurge, în primul rînd, la analogii. Această tendinţă este generată de soliditatea cu care îi apare experienţa deja dobîndită, de speranţa că se poate sprijini pe ea pentru a face faţă unor situaţii noi. El crede că repetiţia poate să ţină locul explicaţiei. Aşa cum — pe drept cuvînt — remarcă G. Bachelard, experienţa imediată şi uzuală păstrează totdeauna un caracter tautologic.

În opoziţie cu experienţa elevului, cea a cunoaşterii ştiinţifice se caracterizează prin rigoare şi sistem.

În întîlnirea cu această de-a doua experienţă, întîlnire care nu este desigur — pentru elev — lipsită de contradicţii şi tensiuni, se restructurează şi se îmbogăţesc nu numai cunoştinţele dar şi experienţa de cunoaştere a acestuia. Elevul se ridică treptat din lumea sa limitată la aceea a relaţiilor impersonale, a obiectivităţii, a adevărului ştiinţific. Aşa, de exemplu, copilul vine la şcoală, cunoscînd, dintr-o experienţă empirică, limba maternă. În procesul instrucţiei şcolare, el se ridică la o cunoaştere superioară a aceleiaşi limbi, adică ajunge să stăpînească toate funcţiile ei, spiritul ei, să înţeleagă limba ca o creaţie a geniului naţional, să simtă nevoia unui contact mai strîns cu produsele cele mai înalte ale limbii, ridicîndu-se pînă la atitudinea estetică faţă de ea.

Am insistat asupra restructurării experienţei de cunoaştere a elevului în contact cu experienţa ştiinţei şi pentru a marca distincţia între activizare — în acest înţeles al cuvîntului — a elevului şi aceea preconizată de „şcoala activă", care pune, de asemenea, în centrul teoriei ei stimularea activităţii independente a elevilor.

„Şcoala activă", în varianta atît de cunoscută a concepţiei lui J. Dewey, priveşte activitatea de învăţare desfăşurată de elev ca o autentică experienţă pedagogică, atunci cînd în ea nu pătrund noţiuni, generalizări, cînd este — cu un cuvînt — deconceptualizată. Legătura cauzală, sistemul ştiinţei „viciază logica subtilă şi plină de viaţă a copilului" — spune J. Dewey în lucrarea sa : „Cum gîndim". Or, este evident că, în felul acesta, activitatea elevului se învîrteşte în cercul îngust şi amorf al propriilor sale trăiri, el fiind inclus în propria sa istorie.

Or, dimpotrivă, elevul trebuie să fie determinat să se îndoiască de exactitatea experienţei personale, să revadă datele acestei experienţe, să le verifice din mai multe puncte de vedere. În felul acesta ea îi va apărea, cu adevărat, mereu reînnoită şi mereu mai ancorată în universul relaţiilor raţionale.

A face din educaţia prin ştiinţă coloana vertebrală a educaţiei intelectuale este o poziţie la care tot mai mulţi subscriem azi, aşa cum se întîmpla pe vremuri, cînd limbile clasice ocupau acest loc privilegiat.

---

[4] Vasile Tonoiu, *Spiritul ştiinţific modern în viziunea lui G. Bachelard*, Ed. ştiinţifică, Bucureşti, 1974, p. 242.

Tocmai de aceea se vorbește azi despre „noile umanități". Dar pentru a îndeplini acest rol, cultura științifică din școală nu trebuie să vizeze numai obiective de ordin cognitiv, ci și de ordin atitudinal care să angajeze pe individ în acțiunea de promovare a sistemului de valori al societății socialiste. Așa cum remarcă B. Suchodolsky, educația intelectuală, astfel concepută, nu formează exclusiv inteligența, ci pe omul care se servește de inteligență.

ACTIVIZAREA ELEVILOR, IMPERATIV AL ÎNVĂȚĂMÎNTULUI FORMATIV

Conf. univ. dr. MARIA GIURGEA

Integrarea rapidă și creatoare a omului contemporan în acțiunea de dirijare și realizare a progresului social îi solicită acestuia flexibilitate și productivitate în gîndire, spirit critic și adaptabilitate în conduită, „receptivitate față de viitor, participare activă la propriul său destin, contribuție personală la promovarea umană" [3].

Obiectivarea acestor calități ale persoanei, deosebite față de trecut, creează o nouă situație educațională. Nu atît înarmarea elevilor cu o mare cantitate de informație, ci mai ales formarea și dezvoltarea aptitudinilor de a primi noi cunoștințe și de a aplica aceste cunoștințe în condiții variate.

Prioritatea formativului asupra informativului, în condițiile unei reciprocități ascendente, impune reconsiderarea metodologiei didactice. În unanimitate se recunoaște că această reevaluare trebuie să se facă în direcția unei mobilizări intense a elevilor în actul instructiv, a transformării acestora în factori activi ai propriei lor modelări.

Dacă sîntem de acord cu H. Aebli [2] metodele clasice nu sînt lipsite de virtuți în activizarea elevilor. Fie că acestea solicită imaginația elevilor pentru actualizarea unor imagini intuitive, fie că prin demonstrarea unor tablouri le sugerează însușirea unor operații, fie că urmărind o demonstrație, construită ca model, îi determină să imite „interior" operațiile care-i sînt prezentate. În toate cele trei cazuri i se oferă elevului un model exterior de a acționa și de a gîndi. Desigur, într-o anumită etapă a învățării este nevoie de acest model, dar activitatea elevului în cazul acesta este limitată.

Obiectivele educaționale de azi impun situații mai complexe în cunoaștere. Pentru a-i educa independența în gîndire și acțiune, se cere să-i creăm elevului condiții ca singur să defrișeze unele terenuri ale cunoașterii.De data aceasta activitatea pe care o desfășoară îl solicită să-și construiască un plan de acțiune, să reevalueze reprezentări anterioare, punîndu-le în noi contexte, să construiască noi structuri sau să găsească din mai multe soluții de rezolvare a unei situații-problemă pe cea mai eficientă. Resursele intelectuale puse în circulație de data aceasta sînt mult mai variate, vizînd operații de gîndire creatoare și inteligență productivă.

Apelul la activitatea creatoare a elevului ca un proces de asimilare și acomodare, respectiv de încorporare a imaginilor noi în scheme elaborate și totodată de modificări a acestor scheme — așa cum dovedesc cercetările contemporane: J. Piaget, H. Aebli, A. N. Leontiev, R. Gagné, P. I. Galperin — creează condiții

pentru formarea și interiorizarea operațiilor intelectale, proces prin care se „produce gîndire", dezvoltare intelectuală.

În felul acesta învățămîntul formativ în semnificația lui contemporană cere activizarea elevilor într-un *proces complex, nu numai cu surprinderea unor relații, ci și cu prelucrarea și aplicarea variată a informațiilor.* De data aceasta elevul depășește stadiul copierii unui model prezentat; el participă la crearea lui prin mobilizarea capacităților intelectuale de care dispune la etapa de vîrstă la care se găsește.

Particularitățile activismului pedagogic contemporan declanșează o nouă strategie didactică (J. Bruner). Potrivit activismului didactic tradițional, modalitatea de lucru este de tip sistematic; prin asocieri de idei urmărindu-se un plan rațional, logic, se desfășoară procesul cunoașterii elevilor. Unui asemenea plan de lucru i se adaugă — în nici un caz nu-l înlocuiește — un *plan euristic de cunoaștere a adevărului* prin care elevul explorează traseul cel mai eficient și cel mai economicos din mai multe trasee posibile. Dacă în primul caz activitatea elevului este condusă pas cu pas de profesor, în al doilea caz elevul întreprinde investigații pe o cale proprie de gîndire, profesorul creîndu-i condiții pentru desfășurarea activității. Relația profesor-elevi își schimbă configurația, de la una cu nuanțe autocratice la alta cu tendințe de colaborare pentru stimularea capacităților de lucru ale elevilor. În cazul acesta „dialogul autentic — în care fiecare dintre interlocutori stă la dispoziția celuilalt — este favorabil evoluției intereselor și dispozițiilor lor" [5].

Dacă strategia de tip clasic potențează operațiile memoriei, ale imaginației sau ale gîndirii logice, strategia euristică declanșează procese cu care operează gîndirea creatoare și comportamente specifice atitudinii investigatoare în cunoaștere. Pus în situația să „descopere" adevărurile statuate în știință, elevul își însușește procedeele de investigație specifice unui anumit domeniu de cercetare și își selectează metode proprii de învățare, dobîndește curaj și perseverență în urmărirea unui obiectiv, cîștigă independență, originalitate în acțiune, curiozitate științifică și spirit de cercetare.

Organizarea activității elevilor pentru asigurarea dezvoltării lor optime, intelectuale și comportamentale, în direcția arătată mai sus, ridică *problema tratării diferențiate, individualizate a elevilor.* O activizare maximă a capacităților intelectuale ale elevilor nu poate avea loc în afara cunoșterii acestor capacități la momentul dat, după cum și o investigare a potențialului de muncă al elevului nu se poate realiza decît prin activizarea acestuia. „Psihicul elevului — însușirile personalității lui — nu pot fi înțelese decît în comportarea lui, în manifestările lui trecute și prezente, în năzuințele proiectate în viitor [6].

În sistemul tradițional de lucru cu elevii, prin desfășurarea lecției cu întreaga clasă, posibilitățile de activizare fiind reduse, și cunoașterea acestora se face deficitar. Aferentația inversă este globală, nediferențiată, incompletă. Influența educativă asupra fiecărui elev se execută haotic, fără a se adapta modului specific de recepționare a acesteia de către elev.

În activizarea după principiile moderne elevul, parcurgînd cu forțe proprii un drum în cunoaștere, își descoperă bogăția informației sau absența unor cunoștințe, își pune în evidență operații intelectuale dobîndite sau face noi achiziții care reprezintă nu numai un material al profesorului, ca premisă pentru viitoarea acțiune instructiv-educativă, dar și o modalitate de autocunoaștere, îndemn la o nouă acțiune pentru elev. *Îndrumarea elevului la o autocunoaștere reală este imperativul activismului formativ.*

Într-o cercetare * întreprinsă cu studenții secției de pedagogie prin studierea problemei insuccesului școlar, aplicînd metoda „studiului de caz", într-o primă fază a cercetării s-a constatat că un număr mare de elevi-„problemă" din clasele V—VIII nu sînt conștienți de situația lor, nu știu să-și vadă lacunele din pregătirea lor, nu au putere să depășească starea în care se află, nu văd perspectivele

* Este vorba de cercetarea întreprinsă cu studenții anului II în cadrul practicii pedagogice, perioada 1973—1974, la Școala generală nr. 3, B-dul „N. Titulescu", și continuată cu altă serie de studenți în anul 1974—1975 la Școala generală nr. 197 din Drumul Taberii — București

de îndreptare. „Voi învăța" este de multe ori hotărîrea lor, dar cu ce mijloace și eforturi nu sînt capabili să spună și să decidă. În cazul cînd studentul, care s-a ocupat de un elev, a știut să și-l atragă ca prieten, l-a cîștigat în primul rînd la un dialog pentru cunoaștere și autocunoaștere. Depășirea unor greutăți prin efort propriu de voință atît pentru elevul „problemă", cît și pentru elevul bun, cere cunoașterea elementelor pe care trebuie să se sprijine pentru obținerea unor rezultate pozitive.

O analiză profundă a acestor situații a scos la iveală necesitatea de a acționa în așa fel asupra elevului, în vederea activizării lui la un efort susținut, încît acesta să conștientizeze scopul acțiunii. Pentru a învăța temeinic și creator, elevul are nevoie de o perspectivă clară a acțiunii și de imbolduri motivaționale durabile. „Învățarea încetează de îndată ce nu mai există scop" [4]. O motivație durabilă nu se impune din afară printr-o sancțiune — deși sînt necesari și stimulenți externi — ci din nevoile trăite, interiorizate ale elevului.

Dacă în sistemul didactic tradițional motivația învățării este creată de cele mai multe ori artificial, în condițiile activizării elevilor într-un proces de cercetare sînt condiții de trezire și menținere a unei tensiuni de lucru, în care se împletesc : entuziasmul proiectelor cu mobilizarea atenției, curiozitatea pentru noutate cu ambiția de a ajunge la o finalizare. În cercetarea amintită mai sus, prin desfășurarea acțiunii pentru recuperarea elevilor cu insuccese școlare s-a insistat asupra acestui aspect. Pornindu-se de la cunoașterea intereselor actuale ale subiectului cercetat, s-a căutat lărgirea acestora spre maturitatea personală și încadrarea în colectivitatea școlară. Unele cazuri de copii rămași în urmă la învățătură au fost ameliorate prin crearea acestei tensiuni motivaționale.

Din cele discutate pînă acum se reliefează necesitatea luării în considerație atît a aspectului cognitiv-operațional, cît și pe cel motivațional în cunoașterea și tratarea individuală a elevilor, ca o condiție a activizării lor. În plan didactic, necesitatea actizivării elevilor pentru realizarea formației lor multilaterale, *determină schimbări în toate elementele componente ale procesului de învățămînt :* conținutul de cunoștințe se reorganizează pe idei fundamentale și unități didactice operative (algoritmi), mai aproape de logica științifică, raportul dintre predare și învățare se modifică în favoarea celui din urmă, metodele clasice sînt reconsiderate cu procedee care îi pun pe elevi în situația să lucreze, se adoptă o gamă mai variată de metode cu includerea acelor procedee, care să aibă caracteristicile metodologiei cercetăriii științifice contemporane (problematizarea, modelarea, descoperirea etc.), se trece de la relații autocratice la relații democratice în munca profesorului cu elevii, se încearcă și alte forme de învățămînt în afară de lecție etc.

În unitatea lor, toate elementele componente ale procesului de învățămînt se cer orientate spre formarea însușirilor de bază care trebuie să caracterizeze omul de azi, deci să servească unui învățămînt formativ. Direcția acestei orientări a fost semnalată la Plenara C.C. al P.C.R. din 18—19 iunie 1973 : „Va fi diminuată ponderea activităților expozitive și va fi extinsă utilizarea metodelor moderne, active, care dezvoltă gîndirea, capacitatea de investigare a elevilor, presupun participarea lor la dobîndirea cunoștințelor, munca lor independentă, deprinderea de a învăța sistematic și de a aplica în practică cele însușite" [1].

În urma unei cercetări pe tema „Activizarea elevilor la lecție prin munca în microgrupuri" * ni s-au conturat cîteva idei, vizînd optimizarea unei metodologii didactice cu virtuți formative.

a) Obiectivele învățării puse în fața elevilor se cer astfel construite, încît să solicite la maximum posibil capacitățile de receptare, stocare, prelucrare și folosire a informației. Se știe că în condițiile unei tensiuni intelectuale se declanșează un activism cu consecințe formative. În cercetarea noastră problema cea mai dificilă a fost să elaborăm diferite categorii de situații-problemă, să formulăm temele de muncă independentă, îndeosebi cele diferențiate pentru fiecare microgrup, să gîndim teme suplimentare pentru elevii buni în cazul muncii independente, să construim

* Cercetarea s-a desfășurat în doi ani consecutivi, cu studenții anului II pedagogie, 1971—1972 și 1972—1973, în Liceul real-umanist „T. Vladimirescu" și în Școala generală nr. 3, Bd. Titulescu — București.

teme după un model euristic de rezolvare. „Creativitatea gîndirii în grup este mai mare în cazul în care temele invită la modalităţi euristice de lucru [7].

b) Activizarea, presupunînd individualizare, ridică problema tratării diferenţiate a elevilor. Cum? Recurgem la formele extreme prin munca cu fiecare elev ca în sistemul Dalton? Într-un învăţămînt generalizat nici n-ar fi posibil. Dar pentru formaţia elevului? Nici atît, pentru că ar genera individualismul. Pregătirea elevului în vederea integrării sociale cere un exerciţiu de viaţă colectivă. Mai mult, aptitudinile elevului nu s-ar putea dezvolta, în dimensiunile lor maxime, decît prin stimulent şi confruntare reciprocă. Prin organizarea muncii elevilor în grupe eterogene am constatat modificări în comportamentul elevilor slabi, aceştia cîştigînd în dezvoltare prin cooperare cu ceilalţi.

c) Metodele active cer un anumit cadru de desfăşurare. Lecţia cu etapele ei fixe nu mai corespunde. Se emite ideea îmbinării formelor de muncă individuală, cu cele de muncă în grupuri mici şi cu activitatea frontală a colectivului clasă. Unele cercetări lansează ideea muncii cu un colectiv mai mare chiar decît clasa.

În măsura în care sîntem de acord să îmbinăm metodele clasice, îmbunătăţite cu elemente activizatoare, cu metodele moderne, trebuie să admitem şi ideea varietăţii formelor. Cercetările noastre ne-au arătat că, dacă metodele clasice îmbunătăţite se pot aplica în tiparele vechi ale lecţiei, metodele moderne ca problematizarea, dar mai ales descoperirea, cer un nou cadru. Anumiţi pedagogi (W. Okon) cred că acest nou cadru ar fi grupul mic de elevi. Poate nu-i singurul; deocamdată putem spune că, faţă de lecţie, microgrupul creează condiţii mai bune pentru aplicarea metodelor moderne.

d) Metodele active promovează relaţii de cooperare, nu numai pe verticală, dar şi pe orizontală. În folosirea metodelor frontale cu clasa, comunicaţia intelectuală între elevi este sporadică, provocată de cele mai multe ori de întrebările profesorului. Se observă, deseori, o atitudine indiferentă faţă de succesele sau eşecurile colegilor. Emulaţia sănătoasă rareori se întîlneşte. Mulţi dintre elevi rămîn în afara colectivului. Problema ridicată în faţa cercetării noastre a fost aceea de a stimula diferitele tipuri de relaţii între membrii unui grup de lucru, între diferite grupuri, între grupurile mici şi colectivul clasă etc., în vederea promovării unui climat de cooperare.

Din observarea comparativă a sociogramelor de la începutul experimentului cu cele alcătuite după o anumită perioadă de timp, am constatat o schimbare în „atmosfera relaţiilor colective ale clasei". A crescut gradul de coeziune a clasei, s-au produs integrări ale subiecţilor care erau în afara preocupărilor colectivului, s-a mărit numărul relaţiilor dintre membrii clasei, au apărut motivări mai serioase a preferinţelor exprimate şi a alegerilor presupuse (cunoaşterea colegilor şi autocunoaşterea sa).

e) Preocuparea pentru trezirea şi menţinerea unei motivaţii stenice în învăţarea activă ridică problema modalităţilor de stimulare a elevilor. Sistemul clasic de apreciere îşi mai menţine valabilitatea? Încercările în această direcţie sînt diferite. Cei mai mulţi cercetători consideră că acest sistem este insuficient. Se caută soluţii obiective mult mai variate de măsurare a progresului şcolar. În cercetarea noastră am întîmpinat nu puţine greutăţi. Metodele active creează posibilitatea unui feed-back mai bun, deci profesorul poate urmări îndeaproape progresul fiecărui elev. Există însă dificultăţi, atunci cînd trebuie să aprecieze rezultatele unui elev care a cooperat în grup.

f) Metodele active cer timp în desfăşurarea lor. Elevul este pus să cerceteze, să încerce, să-şi facă un plan de lucru, să gîndească pentru a alege soluţia cea mai bună de rezolvare, să acţioneze, să verifice rezultatele obţinute, să exerseze pentru prelucrarea datelor. Timpul unei lecţii nu ajunge. Care vor fi restructurările în această direcţie? Prea multe nu ştim pînă în prezent. Munca în cabinete şi laboratoare pe unităţi de timp mai mari de o oră se profilează ca o soluţie.

Factorul cel mai important în realizarea unui învăţămînt activ este profesorul. El conduce o acţiune educativă mult mai complexă decît în trecut. Din propunător, transmiţător al unor cunoştinţe, el devine un organizator al condiţiilor de muncă activă a elevilor. În primul rînd, pregătirea lui de specialitate şi psihopedagogică trebuie să fie la nivelul cerinţelor contemporane, în al doilea rînd i se cere să fie cunoscător al metodologiei cercetării în disciplina pe care o predă

și stăpîn pe mînuirea tehnologiei didactice moderne. Stereotipia în munca didactică nu-și mai poate avea locul. Fiecare act didactic se cere să fie rezultatul unei reflecții asupra tuturor coordonatelor procesului de învățămînt. Din aceste considerente catedra de pedagogie de la Universitatea București a organizat o largă varietate de acțiuni practice cu studenții, ca un exercițiu în vederea pregătirii lor ca viitoare cadre didactice, care să desfășoare o muncă creatoare în școală.

BIBLIOGRAFIE

1 *** *Hotărîrea Plenarei C.C. al P.C.R. din 18—19 iunie 1973 cu privire la dezvoltarea și perfecționarea învățămîntului în R. S. România*, Ed politică, Buc., 1973, p. 38.
2 Aebli, H., *Didactica psihologică*, E.D.P., Buc., 1973, p. 62.
3 Clausse, A., *Culture générale et spécialisation*, Education, Paris, 1970, nr. 51, p 7.
4 Danilov, M. A. și Skatkin, M. N., *Didaktika srednei școli*, Moskva, „Prosveșcenie„, 1975, p. 135.
5 Leroy G., *Dialogul în educație*, E.D.P , Buc., 1974, p. 115.
6 Pavelcu, V., *Problema cunoașterii elevului*, „Revista de pedagogie", nr. 3, 1960, p. 38.
7 Roșca, Al., *Creativitatea gîndirii în grup*, în vol. „Creativitate, modele, programare", Ed. șt., Buc , 1967, p. 57.

STRATEGIA DIFERENȚIERII INSTRUIRII ȘI SUCCESUL ȘCOLAR

Conf. univ. dr. ION T. RADU

Este unanim recunoscut că învățămîntul din vremea noastră se confruntă cu numeroase probleme în dependență de tripla explozie la care asistăm și anume : creșterea cererii de instrucție, multiplicarea rapidă a cunoștințelor și amplificarea aspirațiilor.

Toate acestea și cu deosebire decalajul ce se creează între volumul mereu în creștere al cunoștințelor ce trebuie însușite de elevi și capacitatea acestora de a le asimila satisfăcător determină o amplă acțiune de renovare a învățămîntului, ce se desfășoară pe multe planuri, atît asupra obiectivelor pedagogice și a conținutului învățămîntului, cît și a structurilor, organizării și tehnologiei didactice.

Printre căile folosite în vederea rezolvării acestei probleme poate fi menționată, ca orientare a acțiunilor de renovare a învățămîntului, adoptarea unor structuri școlare cu organizare și conținut care să faciliteze o dezvoltare intelectuală mai rapidă a tuturor elevilor, prin *valorificarea la maximum a potențialului fiecărei vîrste și luarea în considerare a particularităților individuale.*

Dacă prin diferențierea didactică înțelegem acel mod de structurare a sistemului școlar, de stabilire a conținutului și de organizare a activității școlare, în vederea realizării obiectivelor pedagogice și asigurării șanselor de reușită tuturor elevilor — și de fapt așa trebuie înțeleasă — atunci ca idee pedagogică și ca încercare practică de realizare, ea datează încă de mult și anume de cînd studiile de psihologia copilului, precum și experiența școlară au scos în evidență existența unor capacități diferențiate individual și a unor înclinații foarte variate.

Problema diferențierii procesului de instruire, în funcție de capacitățile diferite ale elevilor a constituit, de-a lungul istoriei educației, terenul pe care s-au confruntat, adeseori, multe opinii și obiectul multor încercări practice. Pe fondul

general şi relativ îndelungat al preocupărilor de individualizare a învăţământului s-au succedat diverse tehnici care au făcut „modă" în diferite perioade : planul Dalton, Winnetka, metoda Decroly, sistemul claselor omogene, grupele de nivel, metoda fişelor, activitatea pe grupe, învăţământul modular, învăţământul opţional şi altele.

În acest proces de evoluţie s-a schimbat numai orientarea în aplicarea unei strategii sau alta *păstrîndu-se, însă, tendinţa generală de a se realiza un învăţămînt pe măsura elevilor.*

Nu ne propunem, aici, examinarea unor tehnici folosite în prezent în practica şcolară. Ne oprim numai asupra cîtorva *aspecte care definesc coordonatele strategiilor privind tratarea diferenţiată a elevilor.*

Necesitate — oportunităţi.

Renovarea acţiunii pedagogice în direcţia diferenţierii instruirii se impune din multiple consideraţii, dintre care cele referitoare la *obiectivele pedagogice* ocupă un loc important. Este de înţeles ca finalităţile acţiunii pedagogice, nivelurile pe care şi le propune să le realizeze, devenind categoria fundamentală a teoriei contemporane asupra educaţiei, să exercite funcţia sa de reglare a formelor şi metodelor de predare-învăţare, de desfăşurare a activităţii şcolare. Dacă odinioară valorile umane se apreciau, cu precădere, în funcţie de fondul de cunoştinţe acumulate, societatea din vremea noastră — determinat de progresele ştiinţei şi tehnicii — solicită omului în primul rînd spirit de investigaţie, aptitudinea de a se instrui continuu, capacităţi creatoare. În acest context, sarcina primordială a şcolii constă în a-l învăţa pe elev cum să se instruiască şi, mai ales, să-i cultive „nevoia de a învăţa în tot cursul întregii sale existenţe — însuşire strict necesară pentru viaţa în cadrul societăţii noastre actuale căreia îi este proprie transformarea continuă" [1]. De aceea, eficienţa acţiunii pedagogice se apreciază tot mai mult în funcţie de valoarea ei formativă, de măsura în care elevii şi-au format deprinderile de muncă necesare şi capacitatea de a le adapta la condiţii schimbătoare.

Corelat cu obiectivele pedagogice, impactul asupra învăţământului actual, în perspectiva instruirii adaptive, se relevă şi asupra *motivaţiei învăţării.* În legătură cu aceasta, ca şi alţi pedagogi, Husen explică rezultatele nesatisfăcătoare ale şcolii tradiţionale prin aceea că procesul de instruire se bazează pe două premise nemărturisite : a) elevul învaţă pentru a evita o serie de neplăceri (note mici, dezaprobarea profesorului şi a familiei, repetenţia etc.) ; b) profesorul este factorul hotărîtor, cel care asigură „mişcarea" elevului, acesta fiind un simplu receptor de cunoştinţe. Asociind la această constatare datele psihologiei referitoare la capacitatea de dezvoltare psihică a copiilor, îndeosebi ideea lui Bruner potrivit căreia problema pedagogică ce se pune în legătură cu asimilarea unui conţinut nu este dacă elevul poate sau nu să-l înveţe, ci aceea a modului cum trebuie să se desfăşoare acest proces, se ajunge la concluzia că *învăţarea trebuie să pornească de la însuşirile proprii elevului.* Sarcina principală a activităţii şcolare constă în crearea unor condiţii care să contribuie în cea mai mare măsură la o învăţare eficientă din partea fiecărui elev. Pentru aceasta este necesar ca învăţarea să nu fie întemeiată pe motivări exterioare, adică perspectiva unor consecinţe neplăcute, ci să se desfăşoare sub impulsul unor motivări interioare, factorul hotărîtor de stimulare constituindu-l însăşi activitatea de învăţare, modul în care aceasta este organizată şi se desfăşoară.

Unele mutaţii produse chiar în *evoluţia sistemelor şcolare* reclamă cu necesitate o instruire diversificată şi diferenţiată. Deschiderea progresivă a învăţământului secundar pentru marea majoritate a copiilor de vîrstă şcolară, în ţările dezvoltate, pune în termeni noi problema adaptării activităţii didactice — în conţinut, forme de organizare, metode — la capacităţile elevilor, determinat de inegala aptitudine a copiilor de a satisface exigenţele acestui grad de învăţămînt. Diversitatea posibilităţilor elevilor, determinată de mulţi factori — dispoziţiile native, influenţa mediului socio-cultural, instruirea dobîndită pe trepte anterioare de învăţămînt ş.a. — nu este proprie primei perioade de şcolaritate, aşa cum ne-am obişnuit să credem ci, dimpotrivă, apare mai evident pe treptele mai de sus ale siste-

mului școlar. În cadrul unui învățămînt secundar lung, în care este înlăturată admiterea prin selecție, sporește eterogenitatea capacităților și a pregătirii elevilor și devine tot mai dificilă instruirea după normele tradiționale. Aceasta constituie o realitate a cărei importanță pentru acțiunea de adaptare a instrucției nu poate fi subestimată.

Tratarea identică a unor situații diferențiate ar duce la adîncirea inegalităților dintre elevi și nu ar oferi condiții favorabile pentru reușita școlară a tuturor elevilor. Ca urmare, deosebirilor privind capacitățile elevilor trebuie să le corespundă o diferențiere a activităților școlare [2]. În cadrul unui proces de instruire diferențiat elevii nu mai sînt supuși, în bloc, acelorași cerințe, ci se poate opera o selectare a volumului și gradului de complexitate a cunoștințelor, a metodelor întrebuințate, în concordanță cu grupe de interese și de capacități.

Interesul pentru diferențierea învățămîntului a sporit sub influența unor teorii privind tehnologia instruirii, așa cum este învățămîntul programat sau a unor tehnici mai recente cum este „instruirea prescrisă individual" (I.P.I.), „a învăța predînd" (learning through teaching — L.T.T.) ș.a.

Caracterul de sistem al măsurilor de diferențiere a instruirii

În practica școlară s-au folosit și continuă să fie încercate numeroase modalități de realizare a unei activități de instruire și educare adecvate particularităților elevilor. Unele din acestea îmbină forme de activități desfășurate cu grupuri mai mari sau mai mici cu activități individuale, altele au caracter mai radical vizînd diminuarea sau chiar renunțarea la formele „colective" de activitate și înlocuirea acestora cu activități individuale. În același timp, încă o remarcă se impune și anume aceea că învățămîntul tradițional nu prezintă decît experiențe izolate, neintegrate într-un sistem unitar menit să realizeze un învățămînt pe „măsură". În aceste condiții putem vorbi despre o multitudine de experiențe, unele din acestea dovedindu-se eficace, dar nu despre o strategie unitară privind diversificarea și diferențierea studiilor.

O analiză a modalităților folosite în diferite sisteme școlare în acest scop ne permite să *distingem patru componente principale ale unei strategii ce-și propune să realizeze tratarea diferențiată a elevilor*, referitoare la :

1. structurile școlare, stabilindu-se școli sau secții cu profile diferite ;

2. organizarea activității școlare (clase și grupe de nivel [streaming], activități individuale îmbinate cu cele colective, înlocuirea sistemului bazat pe clase cu treceri individuale de la un curs la altul [nongrading] ș.a.) ;

3. conținutul învățămîntului, îndeosebi sub raportul modului de structurare a planurilor de învățămînt și a programelor (sistemul modular, discipline opționale, programe diferențiate — setting ș.a.) ;

4. folosirea unor metode și procedee de lucru cu elevii.

Caracterul de sistem al modalităților de diferențiere se relevă sub cel puțin două aspecte esențiale. Întîi, este vorba de *coeziunea formulelor aplicate astfel încît acestea să acționeze convergent în direcția realizării obiectivelor propuse.* În acest sens, măsurile de diferențiere prin conținutul învățămîntului sau prin modul de organizare a activităților școlare, bunăoară, nu se pot grefa pe structuri școlare vechi, iar pe de altă parte implică și aplicarea unei metodologii adecvate de lucru cu elevii. Aflăm, de exemplu, de inițiative ale unor cadre didactice în direcția creării unor grupe de nivel. Dificultățile apar, însă, chiar la primele încercări, determinate de faptul că programele școlare prevăd un conținut unic pentru toți elevii, fără să fie enunțat pe nivele, evaluarea rezultatelor elevilor trebuind să se facă, de asemenea, potrivit unor cerințe unice, iar conducerea procesului didactic nu se realizează de către echipa de profesori (team-teaching) pe care o presupune sistemul grupelor de nivel.

Al doilea aspect îl constituie *integrarea măsurilor adoptate în ansamblul sistemului școlar*, mai cu seamă în perspectiva principiului unității acestuia, care presupune atît asigurarea unei pregătiri generale, de bază, și condiții egale de instruire pentru toți elevii, cît și măsuri de diferențiere corespunzătoare necesităților sociale și capacităților diferite ale elevilor. În acest sens, natura modalităților

de tratare diferențiată, eficiența socială și pedagogică a acestora sînt în funcție de țelurile urmărite de contextul social și școlar în care se aplică. Pornind de la acest fapt, unii autori [3] se întreabă, pe bună dreptate — „dacă măsurile de diferențiere didactică servesc la transmiterea unor cunoștințe și la stimularea unor interese și aptitudini și, în consecință, la atingerea de către toți elevii a scopurilor stabilite de programe, sau, dacă dimpotrivă, ele contribuie la fixarea unor deosebiri deja existente în cunoștințele elevilor și la întărirea caracterului dualist al învățămîntului".

De pildă, dincolo de unele nuanțe deosebitoare ale strategiilor adoptate în vederea realizării unei instruiri diferențiate în învățămîntul din țările socialiste și, într-o oarecare măsură, din unele țări capitaliste cum sînt Suedia, Japonia, Italia ș.a. acestea se întemeiază pe îmbinarea *principiului unității și al diferențierii.* Prin crearea școlilor generale, obligatorii, ca școli de bază, unice, pentru elevi pînă la vîrsta de 14—16 ani, prin aplicarea unor planuri de studii și a unor programe unice, principiul unității cunoaște o dezvoltare continuă și constituie una din căile de democratizare a învățămîntului din țările socialiste. În același timp, extinderea obligativității școlare asupra primului ciclu al învățămîntului secundar, unic, (corespunzător învățămîntului gimnazial, la noi) sau chiar dincolo de acesta, introducerea cursurilor facultative, amploarea și varietatea acțiunilor extrașcolare și altele constituie trăsătura generală a strategiei de diferențiere a studiilor în aceste țări.

În schimb, în multe țări capitaliste, în care se menține pluralitatea tipurilor de școli la nivelul primului ciclu al învățămîntului secundar, măsurile de diferențiere a studiilor duc la instituirea unor adevărate căi școlare de nivel diferit, la o organizare verticală a sistemelor școlare, analogă „tuburilor de orgă" fiecare din acestea avînd o durată și finalitate diferite. Evident că un asemenea „model", conferă, în ultimă analiză, măsurilor și formelor de diferențiere didactică trăsături și funcții diferite. Reformele adoptate în ultimele decenii în țările capitaliste, chiar și atunci cînd au vizat o perfecționare a structurilor din punctul de vedere pe care-l examinăm, nu s-au putut ridica pînă la ținuta aplicării consecvente și integrale a principiului asigurării șanselor egale de instruire.

Tratarea diferențiată a elevilor și succesul școlar

Una din ideile de bază ale instruirii diferențiate este aceea că învățămîntul trebuie să se desfășoare astfel încît elevii să-și *asume într-o mai mare măsură responsabilitatea dobîndirii cunoștințelor,* asigurînd posibilitatea unei cunoașteri active, atît prin muncă în colectiv, cît și prin muncă individuală. Corelat cu aceasta, *instruirea diferențiată se înscrie printre mijloacele de ameliorare a randamentului elevilor, de diminuare a eșecurilor.* De aceea, în general, adoptarea celor mai multe dintre măsurile de diferențiere a instruirii au în vedere atît formele în care se manifestă întîrzierea școlară a unor elevi, cît și cauzele care o determină. Tocmai această analiză nuanțată a întîrzierii școlare și a cauzelor acesteia, urmată de angajarea elevilor într-un proces de instruire adecvat lor, constituie contribuția esențială a psihologiei și pedagogiei diferențiale.

Lucrările care se ocupă de înlăturarea întîrzierilor școlare atestă eficiența îmbinării măsurilor generale de perfecționare a activității școlare cu cele de diferențiere a instruirii, atît prin adoptarea unor forme adecvate de organizare a claselor și grupelor de elevi, cît și prin tratarea diferențiată a elevilor, pe baza cunoașterii particularităților lor individuale, realizată în condițiile activității cu întreaga clasă.

După cum remarcă mulți psihologi, o strategie științific fundamentată care să ducă la o diferențiere autentică și eficientă în instruirea elevilor implică, între altele, lămurirea unor probleme psihologice specifice. După Mencinskaia [4], două operații se impun a fi realizate :

— clasificarea (tipizarea) psihologică a elevilor în procesul învățării, cu referire la particularitățile activității de gîndire, la capacitatea de învățare ;

— cunoașterea particularităților psihologice ale elevilor în corelație cu randamentul lor școlar, cu referire la interese, înclinații, viața afectivă etc.

Rolul fiecăruia din aceste elemente, în ceea ce privește randamentul școlar, fiind diferit, acțiunea de diferențiere a activității școlare trebuie și ea stabilită orientînd-o după acele aspecte care influențează mai puternic randamentul elevilor. Între acestea, se recunoaște că stabilirea unui sistem de lucru adecvat trebuie să se facă, în primul rînd în funcție de *„capacitatea de învățare sau de însușire a cunoștințelor"* (receptivitatea la învățare). Deosebirile dintre elevi, din acest punct de vedere, sînt cele mai evidente fiind legate de însușiri cu cel mai puternic caracter individual și relativ constante. De aici, necesitatea nuanțării formelor de muncă, a metodelor folosite, a ritmului de lucru, în funcție de capacitatea de asimilare a elevilor.

Ceva mai mult, apare necesară distincția între capacitatea generală de învățare și cea specială, manifestată la o anumită disciplină, distincție de o maximă însemnătate pentru definirea unei strategii de diferențiere a instruirii. Montaigne vorbea de „spirite de diverse măsuri și forme" și nu de elevi puternici sau slabi.

Dacă deosebirile dintre elevi în ceea ce privește capacitatea generală de învățare conduc la adoptarea unor modalități de diferențiere a studiilor — prin conceperea claselor sau a grupelor omogene, apoi cele referitoare la capacitatea specială conduc la adoptarea altor formule cum sînt cursurile de nivel, cursurile tradiționale, metode și procedee de lucru adecvate (teme diferențiate, fișe ș.a.m.d.), după următoarea schemă :

Capacitate generală → diferențiere prin :
- → clase omogene
- → grupe omogene
- → clase de recuperare, de maturizare, pregătitoare etc.

Capacitate specială → diferențiere prin :
- → cursuri de nivel
- → cursuri adiționale
- → teme diferențiate
- → grupe omogene numai pentru unele discipline
- → fișe etc.

Rezultă că pentru adaptarea procesului didactic la posibilitățile elevului este necesară *identificarea capacității de învățare a copilului chiar de la începutul școlarității, decelarea comportamentului intelectual în toată varietatea manifestărilor sale și aprecierea gradului de maturitate a elevului în fiecare dintre acestea.*

Unele *concluzii* se impun la sfîrșitul acestor considerații.

În primul rînd, se pare că, în unanimitate, pedagogii sînt de acord asupra necesității organizării învățămîntului și desfășurării activității școlare adecvat trăsăturilor caracteristice unor grupuri de școlari și chiar specifice fiecărui elev. Ideea modelării școlii după elev, în perspectiva realizării idealului educativ și nu adaptarea elevului la o școală arbitrar concepută, este dominantă în strategia determinării structurii școlilor, a conținutului și a metodologiei didactice.

În al doilea rînd, experiența acumulată în acest domeniu, îndeamnă — ca și în alte direcții — să se păstreze măsura. Exagerările, care nu au lipsit nici în această privință, sînt dăunătoare cel puțin tot atît, deși cu alte efecte, ca și ignorarea acestei cerințe. Trebuie să distingem între greșeli săvîrșite în realizarea practică a unor principii, a unei concepții întemeiate pe de o parte, și natura concepției însăși asupra diferențierii instruirii pe de altă parte. Rezultatele sînt nedorite în ambele cazuri. Totuși, înțelegerea greșită a ideii instruirii diferențiate, denaturările de principiu, au efecte mult mai întinse. În primul rînd acestea trebuie evitate.

În al treilea rînd, eficiența măsurilor de tratare diferențiată a elevilor este condiționată de modul în care se corelează cu alte aspecte ale activității didactice. În replica dată apologeților concepției despre „deșcolarizarea societății", A. V. Petrovski [5] arată că „individualizarea învățămîntului se impune întrucît oamenii nu se aseamănă prin forțele lor, prin facultățile lor, aptitudini, gradul de instruire.

Totodată, individualizarea nu se va putea erija într-un scop, într-o cale de învățămînt. Ea nu este decît unul din aspectele foarte importante ; ea nu este nici scopul absolut nici remediul universal".

BIBLIOGRAFIE

1 Husén T. *Individualizatiia obuceniia i uroven znanii* (Individualizarea instruirii și nivelul cunoștințelor), în „Sovetskaia Pedagogika", Moscova, nr. 7, 1969.

2 Bloch M. A. *L'école unique, l'école diferencieé* (Școală unică, școală diferențiată), în „L'éducation nationale", nr. 811, 1967.

3 Kienitz W. *Über internationale Entwicklungen in der didaktischen Differenzierung* (Despre tendințele internaționale în diferențierea didactică), în „Vergleichende Pädagogik", Berlin, nr. 1, 1970

4 Mencinskaia M. A. *Psihologiceskie problemî preodolenia neuspevaemosti* (Probleme psihologice ale lichidării insuccesului la învățătură), în „Sovetskaia Pedagogika", nr. 11, 1970.

5 Petrovschi, V. A. *L'école en tant qu'institution sera — t — elle conservée ?* (Școala ca instituție va fi ea menținută), în *Probleme pedagogiques* (suplement à la „Revue internationale des enseignant") nr. 4, 1973, UNESCO.

ÎNVĂȚAMÎNT — CREȘTERE ECONOMICA*

Pornind de la faptul — unanim recunoscut azi — că nivelul de educație și de formare profesională constituie unul din factorii decisivi ai progresului economic și social, lucrarea Stelianei Perț* reprezintă o reușită contribuție la încercările de comensurare a eficienței economice a cheltuielilor pentru învățămînt și pentru formarea profesională a forței de muncă.

În cadrul unei științe tinere — economia învățămîntului — și în cadrul unui domeniu al său — eficiența economică — în care multe probleme sînt încă destul de controversate, autoarea a urmărit în lucrare aspectele teoretice și metodologice legate de determinarea eficienței economice, a formării profesionale, de posibilitățile de cuantificare a contribuției calificării forței de muncă la creșterea economică a României și a eficienței economice a cheltuielilor pentru pregătirea forței de muncă, de tendințele dezvoltării sistemului de învățămînt și ale formării cadrelor, precum și de direcțiile de sporire a eficienței pregătirii forței de muncă.

În prima parte a lucrării — intitulată *Calitatea forței de muncă și creșterea economică* — se aduc precizări metodologice privind determinarea contribuției formării profesionale la creșterea economică. În această ordine de idei se evidențiază mutația esențială de la funcție preponderent socială la cea economică a învățămîntului, a sistemului de formare profesională.

În partea a II-a, *Costul formării profesionale a forței de muncă*, autoarea analizează conținutul și specificitatea cheltuielilor de învățămînt și de pregătire a forței de muncă, în raport cu cele materiale, productive.

Din trăsăturile caracteristice ale investițiilor intelectuale, se desprinde caracterul multiplu, de durată, și întîrziat al efectelor pe care acestea le generează.

Arătînd că pierderile din procesul de formare (repetenție, abandonuri) și din procesul de utilizare a forței de muncă pot transforma o parte din investițiile pentru învățămînt în consum curent, autoarea consideră, pe bună dreptate, că numai în procesul de activitate socială se manifestă efectiv caracterul productiv sau neproductiv al investiției intelectuale. Se fac de asemenea interesante referiri la raportul dintre cererea individuală de învățămînt și necesarul de cadre (în expresia Stelianei Perț „cererea socială" și respectiv „cererea economică"), dar considerăm că acest aspect al eficienței învățămîntului ar fi trebuit tratat mai pe larg în lucrare.

În partea a III-a și ultimă a lucrării, *Contribuția formării profesionale la creșterea economică. Eficiența economică a calificării în România*, se sistematizează metodele și tehnicile de cuantificare a contribuției învățămîntului la creșterea economică și de măsurare a eficienței sale economice. Sînt prezentate principalele grupe de metode : a) compararea nivelului de instrucție și pregătire profesională a populației active cu nivelul veniturilor (G. S. Strumilin, B. A. Jamin, Th. Schultz, B. Hoselitz), și b) estimarea pe baza funcțiilor de producție (R. Solow, E. Denison). De asemenea sînt analizate contribuțiile în acest domeniu ale unor specialiști români (D. Grindea, N. Valentin, Gh. Răboacă, I. Copil și alții).

După cum se exprimă și autoarea, concluzia fundamentală a lucrării rezidă în aceea că și în țara noastră cheltuielile pentru educația și formarea profesională a forței de muncă sînt printre cele mai eficiente.

Considerăm că lucrarea la care ne-am referit reprezintă o contribuție deosebită în domeniul cuantificării și determinării contribuției calificării la creșterea economică, precum și în acela al eficienței economice a cheltuielilor de învățămînt și de formare profesională a forței de muncă.

ANDREI NOVAK

---

* Steliana Perț, *Cu privire la contribuția formării profesionale a forței de muncă, la creșterea economică*, Editura Academiei R.S.R., București, 1974.

SARCINA DIDACTICĂ ȘI PROBLEMATIZAREA

Conf. univ. dr. B. GRIGORIU

Problematizarea, în procesul de învățămînt, ni se înfățișează ca o reproducere, în condițiile specifice ale acestui proces, a mișcării cunoașterii științifice în desfășurarea ei. Ea își propune, așadar, să transforme actul instructiv dintr-un act de receptare relativ pasivă a unui sistem de cunoștințe într-unul de căutare a unui răspuns la o întrebare pe care o pune cunoașterea lumii.

Desigur că pentru ca această orientare metodică să fie pe deplin valorificată, profesorul trebuie să conceapă, într-un anume mod, rolul său în predare și, prin aceasta, să-i dea acesteia, — predării — o configurație cu mult diferită de aceea cu care ne-a obișnuit școala tradițională. Este vorba de o asemenea predare care să organizeze învățarea însăși în spiritul problematizării.

Totul pornește de la imaginea pe care și-o face profesorul despre strategia didactică. Este evident că aceasta trebuie, ca să aparțină unui proces de învățămînt orientat de problematizare, să capete unele trăsături comune cu strategia proprie unei investigații științifice.

Vorbind despre strategia didactică, pe care o caracterizează atît de sugestiv — „Cîmpul complex de fenomene al actului educativ" — George F. Kneller arată că aceasta ar trebui să se caracterizeze mai mult prin tentative decît prin certitudini, mai mult prin criticism decît prin acceptare oarbă, mai mult prin flexibilitate decît prin rigiditate, mai mult prin simțul de creație decît prin cel de execuție [1].

Cît de departe este această cerință de maniera de lucru a profesorului tradiționalist, orientat aproape exclusiv către preocuparea ca, prin ținută și cuvînt, să apară, și în proprii săi ochi, ca deținător de certitudini atît în domeniul informației, cît și în acela al transmiterii ei. Vasile Tonoiu, inspirat de G. Bachelard, ne oferă un sugestiv portret al acestui tip de profesor : „Mîndru de dogmatismul său, imobil în prima sa abstracțiune, sprijinindu-se în viață pe succesele școlare din tinerețea sa, spunîndu-și în fiecare an știința, impunîndu-și demonstrațiile, susținîndu-și autoritatea pe o bază comodă : aceea a interesului cu totul deductiv" [2].

Concretizarea atitudinii de dorit a profesorului se face, în fond, prin conceperea într-un anume fel a „sarcinii didactice", despre care se poate afirma că este expresia fundamentală a strategiei didactice. Ea — sarcina didactică — este principalul resort care declanșează un anumit curs al activității intelectuale a elevilor.

Se impune, de la început, precizarea că folosim termenul de sarcină didactică nu în sensul în care a fost consacrat de didactica clasică și anume desfășurarea unei activități care urmărește fie transmiterea de cunoștințe, fie fixarea

[1] G. F. Kneller, *Logica și limbajul educației*, E.D.P., Buc., 1973.
[2] V. Tonoiu, *Spiritul științific modern în viziunea lui G. Bachelard*, Ed. științifică, Buc., 1974, p. 261—262.

sau sistematizarea acestora ş.a.m.d. Prin sarcina didactică, înţelegem aici acel aspect al strategiei didactice care priveşte felul în care este pus elevul în faţa unei activităţi de cunoaştere. Orice fond de cunoştinţe aparţine de fapt conţinutului procesului de învăţămînt, numai atunci cînd el capătă pentru elev aspectul unei sarcini care stimulează şi orientează activitatea lui de cunoaştere. Însuşirea cunoştinţelor, ca fapt psihologic, începe numai atunci cînd în faţa elevului stă sarcina care aduce actului de cunoaştere ţel şi orientare.

Conceperea sarcinii didactice trebuie să urmărească declanşarea la elevi a unei activităţi de cunoaştere şi nu a uneia de prelucrare a respectivului fond de cunoştinţe. Aceasta înseamnă că sarcina didactică are în vedere concomitent şi natura cunoştinţei ce urmează a fi însuşită şi modalitatea însuşirii ei.

Pornind de la adevărul că prima problemă pe care trebuie să şi-o pună strategia didactică este aceea a scopului urmărit prin elaborarea ei (ce obţinem în procesul formării elevilor), este limpede că trebuie să ne preocupe nu numai aspectul informativ al scopului, ci şi cel formativ. Or, în legătură cu acesta din urmă apare tocmai necesitatea de a-l înarma pe elev cu metodele de cunoaştere, cu cele euristice, în primul rînd. Numai astfel, elevul poate ajunge la autoreglarea activităţii intelectuale. Şi, în fond, în această autoreglare rezidă esenţa însăşi a dezvoltării intelectuale, prin care înţelegem capacitatea de a organiza şi controla activităţile de cunoaştere în concordanţă cu problema.

Sarcina didactică include două momente : a) pleacă de la ceea ce există şi b) vizează o perspectivă (ceea ce ar trebui să fie), ea găsindu-şi rezolvarea în atingerea acesteia din urmă.

La punctul de plecare se află cunoştinţele de care elevul dispune şi totodată, ceea ce J. S. Bruner consideră a fi tendinţa omului ca în procesul cunoaşterii realităţii, „să opereze un fel de selecţie a multitudinii şi complexităţii stimulilor care vin din partea ambianţei, selecţie în cadrul căreia se reliefează tendinţa de a categoriza“ [3]. La cel de sosire urmează a se realiza convertirea modelului construit de ştiinţă într-un model de acces al elevului la ştiinţă. Aşa cum arată J.S. Bruner, în conţinutul procesului care se desfăşoară între cele două limite de mai sus, accentul cade pe cucerirea de către elevi a unor invariante, adică a unor modele comprehensive capabile să reducă complexitatea lumii la limita capacităţii lor de a trata informaţiile. Acesta este cadrul cel mai propice al dezvoltării gîndirii creatoare.

Esenţa sarcinii didactice rezidă, aşadar, în a-l conduce pe elev la întîlnirea — pentru el incitativă — între forţele lui de cunoaştere şi cuceririle ştiinţei. Numai atunci cînd elevul se apropie de ştiinţă, de pe poziţia unei sarcini de cunoaştere pe care şi-a asumat-o, ştiinţa nu îi mai apare ca un corp de cunoştinţe care se situează într-un domeniu existenţial străin lui, sau care, prin intermediul procesului de învăţămînt, exercită asupra lui o forţă coercitivă.

„Experienţele de învăţare întîmplătoare — spune George F. Kneller — îl fac pe elev să opună rezistenţă învăţării, pentru a-şi proteja stabilitatea“ [4]. Lucrul acesta este cu atît mai adevărat cu cît — aşa cum se ştie — premisele oricărei activităţi intelectuale sînt atitudinea activă şi orientarea finalistă a operaţiilor mintale. Or, tocmai sarcina didactică este aceea care trebuie, prin excelenţă, să declanşeze asemenea resorturi. Cunoaşterea, pusă în mişcare în felul de care vorbeam mai sus, devine — cum se exprimă J.S. Bruner — „compensatoare prin ea însăşi“ : eforturile cheltuite de elev prin procesul învăţării sînt răsplătite prin aceea că el învaţă întotdeauna să identifice cu satisfacţie propriul său progres, astfel încît să-şi asume responsabilitatea propriei sale evoluţii. Din această perspectivă, sarcina didactică ne apare — aşa cum arată B. Zagvianzinschi — ca fiind expresia unităţii predării şi a învăţării, ea stimulînd mişcarea de la cunoscut la necunoscut [5]. Configurarea sarcinii didactice presupune, aşadar, construirea

---

[3] J. S. Bruner, *The relevance of educatori*, George Allen § Unwin Ltd , London, 1971.

[4] G. F. Kneller, *Op. cit.*, p. 94.

[5] B. Zagvianzinschi, *Despre forţele motrice ale procesului de învăţămînt*, „Sovetskaia pedagoghika“, nr 6/1973.

și de către profesor a unui model și anume, acela al drumului de urmat de către elev în întîlnirea despre care vorbeam mai sus.

Unul dintre aspectele importante ale construirii acestui model este acela ca predarea să pornească de la natura științei corespunzătoare, adică de la felul în care aceasta își construiește sistemul de adevăruri și în care le validează. Așadar, didactica trebuie ca, în primul rînd, să configureze o asemenea poziție epistemologică.

Într-adevăr, așa cum arată, într-un mod foarte convingător Louis Not, faptul că în predarea matematicii este încă preponderent cursul magistral, că li se cere elevilor, mai ales, o corectă reproducere a conținutului cursului și rezolvarea unor probleme mai mult sau mai puțin analoage unui model, constituie o serioasă greșeală epistemologică : „noțiunile matematice sînt ireductibile la un corp de cunoștințe transmisibile pe cale informativă, cum ar putea fi, la rigoare, cunoștințele literare sau istorice, de exemplu. Partea de informație este, aici, redusă la minimum și strict limitată la noțiunile fundamentale (axiome și definiții) ; restul ține de construcție. În consecință, învățămîntul trebuie să vizeze mai mult capacitatea de a construi noțiunile decît facultatea de a le reproduce... Organizarea intelectuală este o construcție și nu un reflex : copilul se dezvoltă prin exercițiile pe care le face și nu prin acelea care se fac în fața lui" [6]. De aici rezultă că metodele de predare a matematicii nu ar trebui să ne apară atît în ipostaza de metode pedagogice în accepția clasică a cuvîntului (mijloace de vehiculare a cunoștințelor), cît în aceea de metode de construire a matematicii însăși.

În felul acesta metoda științei și spiritul științei ar deveni la rîndul lor, obiect de învățămînt, putîndu-se astfel dezvălui elevilor, mai ales un anumit aspect al demersului științei și anume pe acela pe care, foarte sugestiv, G. Polya îl numește : „în statu nascendi". Este, în acest sens, foarte sugestiv felul în care vede lucrurile G. Mialaret, referindu-se la predarea științelor biologice. Există la profesorii respectivi cunoscuta tendință de a impune elevilor să învețe (în realitate — să memoreze) tot soiul de clasificări privind plantele și animalele. O asemenea activitate de învățare este total lipsită de eficiență sub aspectul instrumental al respectivelor cunoștințe, întrucît clasificările memorate se uită relativ repede, și contraindicată sub aspect formativ. Mult mai important este să se cultive la elevi ceea ce G. Mialaret numește foarte sugestiv „atitudinea clasificatoare", pe care cu necesitate trebuie s-o adopte și omul de știință. La ea ar ajunge elevii, dacă li s-ar cere lor să găsească criterii de clasificare pe baza observării și comparării fenomenelor și să încerce a face clasificări.

Sigur că acestea nu vor fi de la început riguroase și ar necesita unele corectări, dar folosul — pe plan formativ — ar fi imens. De aici decurge necesitatea ca elevul să fie considerat, în activitatea sa de învățare, ca un subiect epistemic.

Or, în procesul de învățămînt tradițional, majoritatea sarcinilor de cunoaștere sînt rezolvate de către elevi pe baza aplicării unor reguli dinainte cunoscute. Tocmai de aceea, un aspect fundamental al modernizării acestui proces îl constituie introducerea mai masivă a unor sarcini în legătură cu care regulile de rezolvare încă nu-i sînt cunoscute elevului, el fiind acela care, pe baza unei îndrumări, urmează să le folosească.

În găsirea acestor reguli vede G. Polya esența manifestării independenței de gîndire a elevilor. Făcînd o analiză a operațiilor intelectuale aplicate într-o asemenea activitate a elevilor, G. Polya pornește de la stabilirea identității unei probleme : a) condițiile (datele problemei) și b) cerințele (ce anume trebuie să fie căutat în condițiile date). Cerințele sînt, desigur, implicate în condiții, dar într-o formă discretă care urmează a fi descoperită. Tocmai în aceasta constă atractivitatea problemei, de care este atît de strîns legată cultivarea spiritului de investigare. Iată și cîteva din întrebările despre care G. Polya spune în lucrarea sa

---

[6] In : Marc Gabaude (sub direcția), *La pédagogie contemporaine*, Privat editeur, Toulouse, 1972, p. 89.

„Cum să pui și să rezolvi o problemă" că îi orientează pe elevi în înțelegerea problemei :

— „Ați putea imagina o problemă care are legătură cu cea pe care trebuie s-o rezolvați și care să vă fie mai accesibilă, dar mai generală, dar mai particulară, dar analogă" ?

— „Puteți să enunțați în alt fel problema" ?

— „Puteți să vă folosiți de rezultatul sau de metoda găsită pentru rezolvarea altei probleme ?"

După cum se vede, sînt întrebări care conduc pe elevi la exerciții mintale provocatoare, de natură să-i determine pe aceștia să-și încerce puterile și să caute satisfacția oferită de învingerea dificultăților.

METODE MODERNE DE ÎNVĂȚĂMÎNT SAU METODE ALE ÎNVĂȚĂMÎNTULUI MODERN?

Lector univ. dr. N. OPRESCU

1. *Punerea problemei.* În condițiile societății contemporane, ritmul rapid de dezvoltare a științei și tehnicii are multiple implicații asupra dezvoltării învățămîntului. Mutații importante se produc în structura sistemelor de învățămînt, în conținutul învățămîntului, mutații care determină înnoirea metodelor, a mijloacelor și tehnicilor, precum și a formelor de organizare a activității din școală. În această determinare „în lanț", obiectivele educației, care de fapt exprimă idealul educației societății respective, au rolul principal. Ele determină stabilirea conținutului educației în învățămînt. La rîndul său, conținutul învățămîntului impune anumite modalități de realizare a obiectivelor educației, anumite metode, mijloace, tehnici, forme de organizare a activității.

Modernizarea învățămîntului include înnoirea acestui întreg complex de elemente constitutive ale învățămîntului considerate ca elemente ale unui sistem, cu relațiile aferente interne și externe. Nu întotdeauna studiile ce se fac, uneori chiar și măsurile practice, reușesc să cuprindă în întregime acest sistem, să-l modeleze concomitent în toate articulațiile sale. De aceea, întîlnim situații cînd un învățămînt modern în ceea ce privește conținutul utilizează metode și mijloace depășite sau invers.

Cerințele majore ale construirii societății socialiste multilateral dezvoltate și înaintarea țării noastre spre comunism privind formarea omului și pregătirea cadrelor cu calificare tot mai înaltă, impun o continuă modelare și perfecționare a învățămîntului, impun transformarea revoluționară a acestuia. Documentele Partidului Comunist Român, apreciind că școala constituie factorul principal de formare a tinerei generații, a omului în general, trasează sarcini privind „perfecționarea instrucției publice de toate gradele, predarea în școli a celor mai noi cuceriri ale științei și culturii contemporane, legarea tot mai strînsă a întregului învățămînt de producție" [1].

În cadrul înnoirilor învățămîntului, sub aspect teoretic și practic, se conturează concepții și interpretări referitoare la modernizarea învățămîntului. Se

[1] *Programul Partidului Comunist Român de făurire a societății socialiste multilateral dezvoltate și înaintare a României spre comunism*, Ed. politică, București, 1974, p. 93.

fac multe experimente, se scriu studii şi cărţi. Am putea spune că s-a organizat un adevărat şantier de lucru pe acest teren. În frămîntările pentru descifrarea unor aspecte din ce în ce mai intime ale procesului de modernizare a învăţămîntului apar şi unele neclarităţi, uneori o terminologie mai puţin precisă.

O problemă discutată, uneori deschis alteori tacit, se referă la *relaţia dintre modern şi tradiţional* în procesul de înnoire a învăţămîntului. Întîlnim uneori părerea că învăţămîntul modern şi cel tradiţional s-ar afla într-o relaţie de opoziţie, că învăţămîntul modern ar nega în întregime învăţămîntul tradiţional şi ar urma să-l înlocuiască. Această opinie apare mai manifestă în ceea ce priveşte metodele de învăţămînt. A intrat în circulaţie părerea că ar exista două categorii de metode de învăţămînt : metode moderne şi metode tradiţionale, care s-ar afla în relaţii de opoziţie. Întîlnim la unele cadre didactice concepţia că metodele clasice de învăţămînt sînt perimate, că întreaga lor experienţă didactică este condamnată ca învechită şi speră în adoptarea unor metode „moderne" care să facă „minuni pedagogice".

Desigur, nu se poate neglija faptul că masa cadrelor didactice este informată asupra metodelor, tehnicilor şi mijloacelor noi care se folosesc în învăţămînt, că majoritatea lor folosesc cu succes tehnologia didactică nouă, mulţi din ei făcînd cercetări experimentale în acest domeniu. Rămîne deschisă, totuşi, problema : *avem de-a face cu metode moderne care s-ar opune metodelor clasice de învăţămînt sau, în general, avem de-a face cu metode de învăţămînt modernizate, folosite în chip modern ?*

2. *Învăţămînt modern — metode înnoite.* Modernizarea învăţămîntului trebuie înţeleasă ca un proces de permanentă înnoire a lui în toate componentele. Ea nu este o acţiune de campanie şi nu se poate realiza numai la nivelul unora din aspectele învăţămîntului. Am putea spune că modernizarea învăţămîntului este un proces unitar, totalitar şi continuu.

Modernizarea învăţămîntului înseamnă perfecţionarea lui. De aceea, între învăţămîntul modern şi cel tradiţional nu există o relaţie de opoziţie. Nu se poate „construi" un învăţămînt modern din nimic, pe un teren gol. Învăţămîntul modern se conturează prin perfecţionarea continuă a învăţămîntului clasic, tradiţional. Între modern şi tradiţional în învăţămînt întîlnim relaţia dintre nou şi vechi. Procesul dezvoltării se realizează prin „demolarea" vechiului şi prin valorificarea elementelor pozitive, progresiste ale acestuia în construcţia noilor structuri.

Acelaşi proces se produce şi în dezvoltarea şi înnoirea învăţămîntului. Acad. Gh. Mihoc arată că „Prin modernizare nu trebuie să se înţeleagă moda şi nici renunţarea totală la trecut, ci îmbinarea a ceea ce s-a dovedit valoros de-a lungul trecutului cu ceea ce se impune în condiţiile vieţii contemporane" [2].

Aşadar, modernizarea învăţămîntului presupune valorificarea experienţei pozitive a şcolii noastre şi a învăţămîntului mondial. Învăţămîntul modern impune o orientare nouă în spiritul cerinţelor epocii contemporane, precum şi modalităţi moderne de realizare a obiectivelor sale.

Formarea omului la nivelul cerinţelor epocii contemporane impune reflectarea în fiecare disciplină a structurii fundamentale a ştiinţei, relevarea arhitecturii conceptelor fundamentale, a relaţiilor dintre fapte, fenomene, legi, principii,[3] elevii fiind puşi în situaţia de a asimila nu rezultatele ştiinţei — ca pe un produs — ci ştiinţa în evoluţia ei — ca proces —, fiind puşi în situaţia de a „crea" ştiinţa. Aceasta presupune formarea la elevi a capacităţilor cognitive şi a unor priceperi şi deprinderi de cercetare, de investigaţie, presupune transformarea elevului în participant activ la propria sa formare.

Conţinutul tot mai riguros ştiinţific al învăţămîntului, apropierea obiectului de învăţămînt de ştiinţă impune mutaţii corespunzătoare şi în privinţa metodelor de învăţămînt, respectiv apropierea acestora de metodele de cercetare.

„Adevărata instruire se realizează în procesul investigării realităţii, al cercetării şi, în consecinţă, şcoala trebuie să încorporeze metodele de cercetare ştiinţifică, să le adapteze la particularităţile acţiunii de învăţare, să educe la elevi

---

[2] *** *Didactica şi educaţia* (Referate şi comunicări), Craiova, 1969, p. 278.

[3] Emilia Constantinescu, Ecaterina Csengeri, Valentina Filipescu, *Corelaţia dintre conţinut şi tehnologia didactică, principiu de activizare a elevilor în procesul de învăţămînt*, „Revista de pedagogie", nr. 7, 1975.

deprinderea de a lucra ştiinţific, deprinderea de a-şi însuşi metodele ştiinţelor ca instrument de obţinere de noi cunoştinţe, realizînd o legătură organică între conţinut şi tehnologia didactică"[4].

Pentru a forma la elevi, odată cu însuşirea cunoştinţelor, capacităţi intelectuale în scopul transformării lor în mici cercetători şi al formării gîndirii creatoare, pentru a-i înarma cu tehnicile de muncă intelectuală s-au adoptat în învăţămînt o serie de *modalităţi de stimulare şi dirijare a funcţionalităţii gîndirii*, modalităţi de exersare a forţelor de cunoaştere a elevilor astfel încît procesul învăţării să-l pună pe elev într-o situaţie tensională, de continuă rezolvare, prin efort propriu, a unor situaţii noi, necunoscute. Nu este vorba de activitatea obişnuită a gîndirii (analiză, sinteză, comparaţie, abstractizare, generalizare), ci de „mijloacele prin care diversele operaţii se structurează în formaţiuni complexe de tipul strategiilor şi tacticilor, dirijate în vederea căutării informaţiei necesare şi a elaborării rezolvărilor"[5].

Desigur că nu se exclude din procesul de învăţămînt rezolvarea situaţiilor tip, în care căutarea trebuie să aibă un caracter standardizat. În aceste situaţii ne bazăm pe formarea unor algoritmi. Introducerea în procesul de învăţămînt a mijloacelor automate de comandă şi control a adus pe primul plan, cu deosebită acuitate în instruirea programată, *problema algoritmizării învăţămîntului.*

În cazul rezolvării unor situaţii nestereotipe, apare o problemă nouă, elevul avînd sarcina de a descoperi modul de rezolvare a problemei. Modalităţile didactice prin care elevul este pus în situaţia de a descoperi, de a rezolva situaţii noi, neînvăţate anterior, sînt denumite de multe ori „metode euristice". N. I. Kuliutkin defineşte „metodele euristice" ca fiind acele metode „cu ajutorul cărora omul descoperă noi mijloace de rezolvare, construieşte planuri şi programe nestereotipe"[6].

Printre aceste „metode" de tip euristic se pot cita: *modelarea, problematizarea, învăţarea prin descoperire şi altele.* Marin Drăguleţ le denumeşte, — după părerea noastră în mod corect — „modalităţi metodice de activizare a elevilor în procesul instructiv — educativ" sau „procedee de activizare a elevilor"[7].

3. Potenţarea metodelor clasice de învăţămînt prin introducerea unor strategii euristice ale gîndirii ştiinţifice.

Termenul de *metodă* a fost folosit uneori, în trecut, în mod mai puţin adecvat situaţiei pe care o denumea. Astfel, intuiţia — Comenius i-a spus corect „regula de aur a învăţămîntului" — a fost considerată multă vreme metodă, fiind denumită „metoda intuiţiei".

Inducţia şi deducţia, modalităţi de mişcare a gîndirii de la particular la general sau invers, au fost considerate multă vreme ca metode („metoda inducţiei sau inductivă", „metoda deducţiei sau deductivă"). Şi astăzi se foloseşte termenul de metode inductive şi metode deductive.

În acelaşi mod se petrec lucrurile şi în situaţia cînd se introduc în învăţămînt strategii euristice prin care este stimulată şi dirijată activitatea gîndirii elevului. Întregul sistem de muncă şcolară vizează, în cadrul dezvoltării integrale a elevilor, maturizarea lor intelectuală, o bună întrebuinţare a capacităţilor intelectuale, însuşirea unor modele de gîndire care să le dea posibilitatea de a investiga şi de a descoperi în mod tot mai independent.

Necesitatea de a-i face pe elevi să gîndească la nivel contemporan, de a le uşura înţelegerea realităţii în spirit contemporan, de a-i înarma cu procedee de investigaţie ştiinţifică — pentru a apropia activitatea de învăţare de cea de cercetare — a condus la introducerea în învăţămînt a unor *strategii ale gîndirii ştiinţifice investigatoare*, modalităţi de stimulare şi dirijare a gîndirii elevilor pe linia flexibilităţii, creativităţii, inventivităţii ca: modelarea, problematizarea, învăţarea prin descoperire ş.a.

Acestea nu pot fi considerate „metode moderne de învăţămînt" care s-ar opune metodelor tradiţionale. Ele constituie, în esenţă, modalităţi de declanşare şi

---

[4] Emilia Constantinescu, Ecaterina Csengeri, Valentina Filipescu, *op. cit.*, pg. 7.

[5] I. N. Kuliutkin, *Metode euristice în structura rezolvării de probleme* (trad. din limba rusă), Bucureşti, E.D.P., 1974, pag. 5.

[6] I. N. Kuliutkin, *op cit.*, pag. 9.

[7] Vezi M. Drăguleţ, *Procedee de activizare a elevilor*, Bucureşti, E.D.P., 1974.

manevrare a gîndirii. Prin modelare, elevii sînt introduşi în folosirea raţionamentului analogic, specific cercetării ştiinţifice. Prin problematizare, ei sînt deprinşi să formuleze şi să rezolve probleme, punînd în relaţii diferite datele realităţii înconjurătoare, sînt obişnuiţi cu o gîndire tensională. Problema este un cadru mintal tensional în care o serie de date, fapte, legi cunoscute, structurate într-un anumit fel în forma unei întrebări euristice, declanşează şi susţin activitatea gîndirii în scopul promovării unor noi cunoştinţe, ca răspuns la întrebarea formulată. Specificul problematizării constă în crearea unor situaţii problematice pe care elevii sînt solicitaţi să le rezolve prin ingeniozitate personală, folosind într-un mod creator cunoştinţele de care dispun.

Învăţarea prin descoperire formează la elevi spiritul de investigaţie, introducîndu-i în cercetarea ştiinţifică. Mobilizîndu-i la o activitate de căutare, de cercetare, învăţarea prin descoperire angajează total activitatea conştientă a elevului, avînd prin aceasta efecte formative din cele mai bogate.

Algoritmizarea îl învaţă pe elev să gîndească în mod concentrat, prin scheme mintale, prin algoritmi.

Rezultă că toate acestea sînt modalităţi de declanşare şi dirijare a funcţionalităţii gîndirii, de formare a unei gîndiri investigatoare, creatoare. În măsura în care metodele de învăţămînt se apropie de metodele de cercetare, acestea (algoritmizarea, modelarea, problematizarea etc.) ar putea fi considerate „metode de formare a gîndirii creatoare".

În situaţia actuală, însă, ele nu pot fi categorisite decît ca modalităţi (procedee) de stimulare şi conducere a gîndirii elevilor în procesul de învăţămînt. Aceste modalităţi nu se opun metodelor clasice de învăţămînt şi nici n-ar putea să le înlocuiască, ci se realizează prin ele. De exemplu, problematizarea — crearea unei situaţii problematice şi rezolvarea ei — se situează în planul mintal (ce se întîmplă în mintea elevului, pe ce cale trebuie dirijată gîndirea lui ?). Practic, însă, problematizarea se realizează prin metodele clasice de învăţămînt. Astfel, în cadrul expunerii sistematice, (mai ales sub forma explicaţiei), profesorul poate să formuleze probleme pe care apoi le rezolvă în cursul expunerii (unele din acestea putînd fi lăsate pe seama elevilor, să le rezolve ulterior). Conversaţia se pretează cu precădere la realizarea problematizării, modelării, descoperirii. În cadrul demonstraţiei, profesorul se poate opri din prezentarea materialului (film, magnetofon, experienţă), formulînd situaţia problematică pe care elevii sînt solicitaţi s-o rezolve pe baza cunoştinţelor de care dispun, şi apoi continuă demonstraţia prin care confirmă rezolvarea corectă.

Aşadar, nu poate fi vorba de o utilizare separată a metodelor clasice de învăţămînt, pe de o parte, şi a strategiilor euristice ale gîndirii, pe de altă parte. Îmbinarea lor firească reprezintă calea de vitalizare, de potenţare a metodelor tradiţionale de învăţămînt şi totodată calea de ridicare a calităţii învăţămîntului prin introducerea spiritului euristic.

În concluzie, se impune precizarea că nu poate fi vorba de două categorii de metode de învăţămînt, tradiţionale şi moderne, ci de folosirea în spirit tradiţional sau în spirit modern a metodelor de învăţămînt.

Modernizarea metodelor de învăţămînt presupune un cadru larg de înnoire a multiplelor aspecte ale învăţămîntului prin :

— implicarea în metodele de învăţămînt a strategiilor euristice ale gîndirii (modelare, problematizare etc.) care se referă la modalităţile de stimulare şi dirijare a gîndirii ;

— introducerea unor modalităţi practice de lucru care să facă din elev un element activ ;

— folosirea mijloacelor moderne de învăţămînt (televiziune, magnetofon, maşini de învăţat ş.a.) ;

— crearea unor condiţii de stimulare a activităţii investigatoare a elevilor şi de formare a unor deprinderi de muncă şi de cercetare (ateliere, laboratoare, cabinete etc.) şi adoptarea unor forme de organizare a activităţii instructiv-educative (munca în echipe, tratarea diferenţiată a elevilor etc.) care să ducă la sporirea productivităţii învăţămîntului sub aspect formativ.

Printr-un asemenea complex de măsuri privind modernizarea metodologiei şi a tehnologiei didactice pot fi modernizate metodele tradiţionale de învăţămînt.

ÎNVĂȚĂMÎNTUL MODERN ȘI ANGAJAREA ELEVULUI ÎN MUNCA INDEPENDENTĂ

Lector univ. dr. MARIA COZMA

Societatea contemporană, prin elementele ce-i sînt specifice — rezultat al caracteristicilor dezvoltării științei și tehnicii, cu consecințe profunde pe plan economic, cultural, social — imprimă școlii o anume direcție în realizarea sarcinilor ce-i revin, direcție în care elementul esențial îl constituie accentuarea aspectului formativ al procesului de învățămînt. Sporirea consecințelor de ordin formativ va însemna realizarea acelor trăsături ale personalității umane — larg orizont științific, un mod științific de a gîndi, capacitatea de a desfășura o muncă independentă, spirit creator etc. — care-i vor permite să se integreze activ în condițiile societății contemporane și viitoare.

În realizarea acestor obiective majore ale școlii, apreciem că *elementul esențial îl constituie antrenarea elevilor la o muncă independentă.* Nu este posibilă formarea omului activ — capabil de integrare rapidă în societate — fără ca școala să-l fi angajat în efectuarea unor activități independente, singurele capabile să asigure — în final — independența în gîndire și acțiune. Întreaga activitate școlară are menirea să determine formarea și dezvoltarea deprinderilor de muncă independentă, a spiritului de independență.

Din complexul de probleme pe care angajarea elevului în munca independentă le ridică ne vom opri asupra cîtorva, urmărind să punem în evidență corelația strînsă ce se stabilește între diferitele modalități de lucru folosite în procesul de învățămînt și rolul lor în constituirea unui stil de muncă independentă a elevului. În analiza acestor aspecte pornim de la realitatea că pentru a asigura elevului angajarea într-o muncă independentă este necesară parcurgerea unui drum complex — de la elemente simple la forme ce includ toate trăsăturile unei reale activități independente — drum în care elevul este călăuzit de profesor, îndemnat și îndrumat prin întregul proces de învățămînt.

De la „a învăța" pe elevi pînă la *a-i învăța să învețe*, de la o activitate desfășurată de elevi după model dat pînă la dezvoltarea priceperii de a rezolva independent sarcini teoretice este o cale a cărei parcurgere implică continuitate, consecvență și în care elementul nou, cîștigul pe linia urmărită (participarea independentă) este permanent. Cadrelor didactice chemate să îndrume elevii în parcurgerea acestui drum, să-i ajute să-l străbată cu rezultate optime, le este necesară cunoașterea tuturor elementelor ce țin de organizarea, desfășurarea și eficiența sistemului de muncă independentă.

Un prim aspect și deosebit de important al acestei acțiuni este cel referitor la rolul pe care-l joacă metodele de învățămînt. În condițiile în care metodele de învățămînt constituie calea prin care se transmit elevilor cunoștințe, orientîndu-i spre un anumit mod de însușire și spre formare de priceperi și deprinderi, este de necontestat faptul că ele vor constitui un factor de mare însemnătate — și ni se pare primul — și în inițierea elevilor privind munca independentă, organizarea și desfășurarea ei.

Dar, evidențierea acestui rol, posibilitatea îndeplinirii lui, depind de felul în care se folosește sistemul de metode, căci activitățile independente, determinînd modificări esențiale în procesul de însușire a cunoștințelor de către elevi, exprimă cerințe categorice față de felul în care cunoștințele sînt transmise. Din acest unghi de vedere, pentru ca metodele de învățămînt să constituie și factori de prim ordin în inițierea elevilor privind organizarea și desfășurarea muncii lor independente, se impune asigurarea unor condiții.

Cercetările efectuate ne-au condus la concluzia că două direcții se impun în mod deosebit pe linia cerințelor care revin metodelor de predare în condițiile integrării în procesul instructiv-educativ a formelor de muncă independentă și deci ale posibilității inițierii elevului, angajării lui în asemenea activități și anume :

a) *îmbinarea judicioasă a metodelor clasice de predare, astfel încît să se asigure dominația acelora care au un rol mai mare în procesul dezvoltării spiritului de independență și al formării deprinderilor pe această linie* și

b) *modernizarea acestor metode clasice,* valoroase din punctul de vedere la care ne referim.

În acest sens, apreciem că, în ansamblul muncii instructiv-educative, unele dintre metodele clasice au o valoare mai mare din punct de vedere al activității elevilor și, prin aceasta, duc la asigurarea unor deprinderi de muncă independentă, la dezvoltarea spiritului de independență. Avem în vedere în acest sens contribuția adusă de metoda conversației, a lucrului cu manualul sau cu alte cărți, de metoda demonstrației și a observațiilor, de lucrările practice și de laborator.

Nu este în intenția noastră de a analiza în general locul și rolul acestor metode în procesul de învățămînt (problemele sînt dealtfel cunoscute). Dorim doar să demonstrăm justețea aspectelor ridicate în legătură cu ele.

În primul rînd, punem în evidență cerința, ivită în procesul de învățămînt, legată de frecvența folosirii acestor metode. Deși cunoscute, deși recunoscute ca valoroase, în practica muncii școlare nu apar decît rareori ca metode de bază în desfășurarea lecției. De cele mai multe ori sînt folosite ca metode auxiliare, dominantă fiind expunerea. Fără (bineînțeles) a nega importanța expunerii, rolul și locul ei deosebit de însemnat în procesul de învățămînt, apreciem că, în condițiile școlii contemporane, cu cerințele cunoscute, se impune o mai atentă și frecventă folosire a metodelor cu forță de activizare mai mare.

Iată, de pildă, deși în învățămîntul modern se stăruie permanent asupra necesității dezvoltării gîndirii, alături de îmbogățirea bagajului de cunoștințe, totuși, unul din mijloacele cele mai simple și utile pentru dezvoltarea gîndirii, a independenței, a spiritului activ, și anume *întrebările profesorului,* sînt prea puțin folosite sau, atunci cînd sînt folosite, se remarcă un dezechilibru între *întrebările de verificare a memoriei și cele de stimulare a gîndirii.* Cu alte cuvinte întrebări de natura celor : cine ?, cînd ?, unde ?, care ?, deci mai ales cu *funcție cognitivă,* sînt mult mai des întîlnite decît cele de natura cum?, de ce ? — menite să solicite gîndirea și să orienteze către însușirea unor procese cognitive superioare, către formarea unor procedee intelectuale, să constituie un mijloc de a-l face pe elev să-și pună singur întrebări.

Conversația îndeplinește în general două mari funcții, amîndouă deosebit de însemnate în vederea unei participări independente a elevului în procesul de învățămînt, importante pentru dobîndirea deprinderilor de muncă independentă. Este vorba, în primul rînd, de faptul că genul de conversație la care ne-am referit *încurajează gîndirea și o orientează* spre însușirea unor *procese cognitive superioare* și, în al doilea rînd, *constituie factor motivațional al învățării* (stimulează pe elev, îi trezește interesul pentru probleme, îi trezește curiozitatea și deci îl orientează spre însușirea cunoștințelor). Ea nu constituie doar un punct de plecare către o activitate independentă, ci este în același timp, un mijloc de afirmare a unor concluzii (la care elevii au ajuns printr-o muncă independentă), de folosire a unor deprinderi, priceperi, deci de punere în evidență a rezultatelor unor activități independente, ceea ce, desigur, reprezintă un aport deosebit în realizarea procesului formativ. Insistența noastră asupra necesității folosirii în mai mare măsură a metodei conversației se datorează faptului că o considerăm *mijloc de stimulare a activității independente* și în același timp mijloc de evidențiere a *rezultatelor unor asemenea activități.*

Metoda lucrului cu manualul sau cu alte cărți. Observațiile, experimentul și discuțiile purtate cu elevii și cadrele didactice ne conduc, de asemenea, către unele concluzii. Ne referim în primul rînd la faptul că, de multe ori, această metodă nu ocupă în procesul de învățămînt locul ce i se cuvine. Putem afirma că, în afara primelor clase ale școlii generale, metoda menționată nu este decît spo-

radic folosită și, chiar în aceste condiții, doar la unele obiecte. Desigur, nu considerăm că această metodă poate avea aceeași pondere cu expunerea sau cu demonstrația, dar folosirea ei sistematică la toate disciplinele (căci la fiecare munca cu cartea îmbracă un anumit specific) se impune. Nu se poate concepe posibilitatea ca elevii să facă singuri un rezumat, un conspect, o fișă, fără ca în prealabil această formă de muncă să fi constituit o preocupare organizată în orele de clasă. Prin folosirea ei, elevul este orientat concret în tehnici de lucru privind luarea de note după un text citit. Or, se pare că locul folosirii de către profesor a *metodei de lucru cu manualul* sau cu cartea a fost luat de unele indicații sumare; elemente mai organizate sînt întîlnite la orele de literatură română. În acest fel, nu este posibilă înarmarea elevilor cu acele instrumente de lucru care să le asigure o neîntreruptă informare prin cărți, manuale. Așa se explică, credem, faptul că elevii claselor mari nu stăpînesc în suficientă măsură forme superioare de muncă independentă cu manualul sau cu alte cărți (conspecte, fișe) și că înlocuiesc de cele mai multe ori activitatea de extragere a unor note pe marginea studiului unui material (plan de expunere, conspect etc.) prin citirea și recitirea lecției din manual pînă la reținerea ei (uneori pe de rost), ceea ce determină o atitudine pasivă a elevului, nu una activă, creatoare și nu realizează o individualizare corespunzătoare a învățămîntului. Așa se explică și faptul că în activitatea cu cartea în învățămîntul superior apar dificultăți ce, uneori, sînt greu de depășit de către studenți.

Și metoda demonstrației considerăm că necesită unele îmbunătățiri în condițiile acordării unui loc și unui rol mai important desfășurării muncii independente a elevilor în clasă. Ce observații se desprind din cercetare? Două mai importante: una legată de formele demonstrației și alta cu privire la modul în care este concepută și folosită această metodă.

În ceea ce privește primul aspect, se constată în școală folosirea cu preferință a unora din formele demonstrației și anume demonstrația cu ajutorul materialului intuitiv natural sau în volum (plante, animale, mulaje etc.) și demonstrația cu ajutorul materialului ilustrativ (planșe, tablouri etc.) Este de remarcat în acest sens că aproape nu există lecție din domeniul științelor naturale (botanica, zoologia, anatomia și fiziologia omului, biologia generală) fără planșă sau mulaj. Desigur, această constatare este pozitivă. Ar fi necesar, însă, în condițiile școlii moderne, să-și facă loc în proporții corespunzătoare folosirea — alături de aceste forme de demonstrație — și a altora, menite să contribuie în mai mare măsură la inițierea și la antrenarea elevilor la o muncă independentă, la formarea și la dezvoltarea unor deprinderi de muncă independentă și care să răspundă adecvat sarcinilor generale ale ultimelor clase liceale. Ne referim, de pildă, la demonstrarea cu ajutorul materialului simbolic, cu ajutorul graficelor, schemelor, schițelor, cu ajutorul desenului la tablă etc.

Importanța folosirii unor asemenea materiale intuitive în demonstrație pentru elevii claselor mari este evidentă. Răspunzînd unor particularități ale dezvoltării psihice (prin caracterul lor abstract) constituie în același timp mijloace prin care participarea directă a elevului poate fi ușor asigurată. Gîndirea, imaginația etc. sînt solicitate în realizarea unei scheme, schițe, cunoștințele deja dobîndite de elevi își cer aplicarea, altele noi se desprind, priceperi și deprinderi dobîndite se valorifică și altele se cîștigă. Ne referim la acele scheme care nu se confundă (așa cum se mai întîmplă încă în școală) cu rezumatul expunerii, la acele schițe care nu constituie o reluare a schiței din manual, la acele desene la tablă care de asemenea nu sînt cele existente deja în manual. Simțim nevoia acestei precizări, deoarece există încă situații în care schema realizată de profesor la tablă reflectă fidel rezumatul propriei expuneri — situație care repetată lecție de lecție determină o însușire mecanică a cunoștințelor (cele prezentate în schemă), renunțarea la studiul din manual, în consecință schematism în gîndire și în vorbire. Există, de asemenea, situații în care desenul efectuat de profesor este o copie a celui din manual. Și atunci se pune întrebarea, firească, în ce constă rolul lui? În mod normal, desenul la tablă este menit să orienteze percepția elevilor spre acele părți ale obiectivului sau fenomenului studiat pe care le explică în acel moment profesorul, care sînt importante în înțelegerea problemei și care nu pot fi ușor

desprinse dintr-un tablou de pildă (sau din alt material intuitiv), ajută la înțelegerea unor aspecte mai complexe ale obiectelor sau fenomenelor, formează în același timp priceperi și deprinderi de muncă independentă. Dar în momentul în care desenul există și în manual, cel executat de către profesor la tablă își pierde din valoare, dat fiind faptul că elevii nu-l mai urmăresc cu interesul necesar, fie pentru că deja l-au văzut în manual, fie că au siguranța că-l pot vedea și copia de acolo. În această situație, rolul profesorului este de a găsi acel sau acele elemente ale obiectului sau fenomenului studiat care, fără a fi o repetare a ceea ce este în manual, să-l completeze, să-l întregească, să-l explice sau să-l adîncească, în orice caz nu doar să-l reproducă.

Alături de această problemă privitoare la formele demonstrației ce se folosesc în școală, se ridică, așa cum spuneam, și o a doua : cum se folosesc ele ? Desigur, ar fi multe observații de făcut în legătură cu folosirea diverselor forme de demonstrație. Ne referim, însă, doar la un singur aspect care interesează în mod direct tema noastră. Este vorba de faptul că, de cele mai multe ori, profesorul este cel care lucrează cu materialul intuitiv fără să antreneze direct, nemijlocit, elevii. El prezintă un mulaj, el face schema, el face desenul, schița etc., elevii rămînînd fie simpli spectatori, fie niște executanți mecanici (atunci cînd li se cere *și lor* să copieze în caietele de note schema, schița sau desenul). Desigur, acestea sînt consecințe ale acelui mod de lucru al profesorului cu elevii în care el dă scheme făcute, dictează uneori idei, concluzii, a căror reproducere de către elevi este necesară în ora următoare. Evident, există în acest caz și posibilitatea unei participări active a elevului — el execută ceva — dar la elevii claselor mari contribuția lor nu poate fi rezumată la atît. Participarea lor necesită a fi efectivă și în *procesul elaborării* unei scheme, schițe, unor desene etc., nu numai în transcrierea lor.

„Despre independența deplină în gîndire — spune W. Oken — se poate vorbi atunci cînd sîntem în stare să punem în fața noastră singuri o problemă nouă, s-o soluționăm rațional și să verificăm în mod corespunzător valoarea acestei soluționări ; gradul de independență este mai mic atunci cînd *altcineva* pune în fața noastră o problemă, iar noi o soluționăm și eventual verificăm soluționarea ei". Doar așa elevul își va putea forma acele elemente ce-i vor fi necesare în vederea folosirii independente a acestor deprinderi de muncă. Numai așa elevul va putea deveni stăpîn pe anume metode de lucru care-i vor ușura în ansamblu activitatea școlară și post-școlară. Numai așa acestea vor putea deveni și metodele *lui* de lucru, evitîndu-se schematismul, șablonismul.

Observațiile, lucrările practice și lucrările de laborator, constituie, de asemenea, metode de învățămînt a căror însemnătate în direcția formării deprinderilor de muncă independentă la elevi este deosebită. Aprecierile privitoare la aceste metode se referă nu numai la necesitatea unei mai frecvente apariții a lor în sistemul de muncă al profesorului, ci și la caracterul observațiilor sau lucrărilor folosite. Ne referim la cerința abordării cu mai multă consecvență, la clasele mari, a genurilor de observații sau lucrări cu caracter *de cercetare*, cele în care situațiile problemă solicită în mai mare măsură participarea elevilor, folosirea în împrejurări noi a unor priceperi și deprinderi deja cîștigate, cele care trezesc în mai mare măsură interesul elevilor. Aceasta ar conduce și pe elevi spre folosirea acestor tipuri de lucrări care corespund unor particularități ale vîrstei școlare mari, răspunzînd în același timp unor serioase necesități.

În ansamblu, este vorba, așadar, în ceea ce privește metodele de predare, pe de o parte, de necesitatea îmbinării lor în procesul folosirii de către profesor, încît să se asigure *dominanța* acelora care au un rol mai mare în procesul formării spiritului de independență și al manifestării lui în clasă, iar pe de altă parte, de asigurarea *modernizării* acestor metode (sau forme ale unor metode) clasice, în sensul promovării unui spirit euristic, angajării elevului într-o serie de activități de „descoperire" caracteristice efortului științific, problematizării materialului (prezentarea lui sub forma unor situații-problemă, elevii fiind solicitați la rezolvarea lor), folosirii modelării (a acelor operații de studiu, de cercetare a fenomenelor din natură cu ajutorul modelelor ideale sau materiale), introducerii algoritmizării care — ca sistem de reguli sau procedee succedate într-o

anumită ordine — conduce la rezolvarea unei situații problematice de un anumit tip, devenind instrument de eficiență practică.

Ni se pare în acest sens justificată opinia din ce în ce mai frecventă a diferiților pedagogi și psihologi privind organizarea unei astfel de predări în care „situațiile problemă" să aibă un rol deosebit. Astfel, Wincenty Okon subliniază faptul că esența *pregătirii pe probleme* se referă la acel ansamblu de activități cum sînt: organizarea situațiilor problemă, formularea problemelor, acordarea sprijinului necesar elevilor în rezolvarea problemelor și, în sfîrșit, sistematizarea și fixarea cunoștințelor astfel dobîndite. Predarea pe probleme are corespondent în *învățarea pe probleme.* Ea activează la maximum pe elevi, ducînd la sesizarea problemelor, la formularea lor, la soluționarea și verificarea soluțiilor. În aceste condiții, rezolvarea unor probleme în mod independent, realizarea unor comparații, analiza independentă a unor exemple cunoscute din producție, generalizarea unor date etc., sînt elemente ce pot fi folosite în orice etapă a lecției și care pot asigura dezvoltarea capacităților intelectuale, o participare activă permanentă.

Aceste cerințe, pot fi ușor asigurate în desfășurarea procesului de învățămînt, în măsura în care profesorul selectează cele mai potrivite forme ale diverselor metode de predare și le integrează în sistemul său de muncă cu elevii, astfel încît metodele să constituie în mod real un element ce sudează cei doi factori ai procesului de învățămînt: profesor-elev (predare-învățare). *Prin influența sistematică a profesorului metoda poate deveni instrument de lucru al elevului pentru însușirea cît mai profundă și creatoare a științei.*

S-a desprins în aceste condiții și faptul că metodele clasice de învățămînt folosite în mod corespunzător, ar realiza o dublă influență asupra muncii independente a elevilor. Ar constitui în primul rînd un mijloc de declanșare și de inițiere în diferite forme de muncă, posibil de realizat la elevii respectivi, model al unei activități la care și ei sînt solicitați și, în al doilea rînd, factor care oferă posibilitatea elevilor de a-și manifesta deprinderile de muncă independentă, spiritul de independență, factor de bază în solicitarea elevilor la o activitate independentă creatoare.

BIBLIOGRAFIE

1. Aebli H. — *Didactica psihologică*, E.D.P., Buc., 1973.
2. Dottrens R., în colab. cu Gaston Mialaret, Edmond Rast, Michel Ray — *A educa, a instrui*, E.D.P., Buc., 1970.
3 Faure Edgard — *A învăța să fii*, E.D P., Buc., 1974.
4. Okon Wincenty — *La bazele învățării pe probleme*, Editura de stat pentru cărțile școlare, Varșovia, 1964.

OPERATORI MOTIVAȚIONALI ȘI EFICIENȚĂ ÎN ÎNVĂȚARE

Asist. univ. IOAN NEACȘU

1. *Semnificații teoretice.* În accepția învățării integrate, elevul se află angajat în calitatea sa de subiect care redescoperă, trăiește și parcurge cu propriile-i eforturi munca autentică de cunoaștere a realității. Respectînd particularitățile cunoașterii didactice, putem fi de acord că investiția de energie umană pe unitate de timp justifică apropierea activității de învățare de cea științifică. În

ambele cazuri, premisele succesului sînt definite de postulatul *activizării subiecților cunoscători.* Condiționat, pe de o parte, de structura factorilor interni și externi, iar de pe alta, de *integritatea, consistența și funcționalitatea* configurațiilor motivaționale, statusul activator solicitat elevilor de mediul școlar, familial și social nu apare ca liniar, conform teoriei impulsurilor (R. Singer, 1972), ci ca neliniar, polimorf și multifuncțional. Curba vectorilor dinamogeni trebuie să dispună de standarde valorice cu o relativă constanță în funcție de care elevii și cadrele didactice stabilesc nivelul optim al activităților și performanțelor. Relația dintre nivelul activării și cel al performanței se poate exprima sintetic în *principiul stimulării și activării optime.*

Ce semnificație putem da utilizării categoriei de *caracter optim al activității în educație?* Analitic, vom spune că ea reprezintă o *particularitate obiectivă* a anumitor clase de acțiuni și strategii educaționale, o *condiție necesară activității de învățare* și o *finalitate recurentă* spre care tinde întregul mecanism al formării umane. Ca sisteme referențiale, nivelul optim presupune: *integrarea* — normativă, comunicativă, funcțională ș.a. — a elevilor în viața școlară, perișcolară și socială; *atingerea indicatorilor logico-științifici* ai conținutului învățămîntului; structurarea și flexibilizarea, prin generalizare, a metodologiei și tehnologiei didactice, în vederea asigurării caracterului formativ creator al dezvoltării elevilor; *orientarea și adecvarea* comportamentelor epistemice la taxonomia obiectivelor instruirii construită pe temeiuri motivaționale intrinsece activității școlare; *echilibrarea continuă* a unității și stabilității cu variabilitatea de manifestare a structurilor operaționale, cognitiv-atitudinale și acționale. Recunoaștem prin aceasta explicit că în poziția de principiu pe care o avem asupra cîmpurilor dinamogene ale învățării nu putem nega valoarea adaptativă a modelelor homeostatice, dar că socotim esențiale și îndeosebi funcționale pentru perioada școlarității tocmai stările de activism explorator și de angajare motivațională intrinsecă și extrinsecă. Se poate susține astfel ideea că, în ciuda caracterului individual al motivației, relațiile și obiectivele comune, influențele reciproce și condițiile învățării în grup (în clasă) fac posibilă o „relativă uniformizare a dinamicii motivațiilor... și efecte instructiv-educative optime pe tot parcursul creșterii și dezvoltării mintale a copiilor"[1].

Argumentația și efortul explicativ al multor cercetări în materie de optimizare a procesului didactic sînt convergente în aprecierea că principiul nivelului optim al activării și stimulării în educație este necesar și operant. Sintetic se postulează că „sub acest nivel, creșterea stimulării produce un efect de întărire, în timp ce peste acest nivel, dimpotrivă, descreșterea stimulării produce un efect de întărire" [2].

Întrebarea este cum identificăm acest nivel optim în cadrul unui sistem atît de complex care este procesul de învățămînt? Restrictiv, am putea răspunde că reperele identificării le vor constitui tipurile de reactivitate psihocomportamentală și efectele ei în planul conduitei didactice a elevilor. Astfel, stimulările excesive (de exemplu, un conținut informațional saturat sau foarte greoi, o metodologie neadecvată, relații socio-afective foarte rigide ș.a.) produc frustrări, stări de blocaj funcțional, expectanță prelungită, iar dacă au o frecvență foarte ridicată, comportamentul motivat poate suferi deteriorări. Stimulările joase induc stări de plictiseală, monotonie, slabă angajare, deplasarea cîmpului de preocupări, pierderea tonusului motivațional etc. Reconsiderarea procesului predării-învățării apare ca necesară în astfel de cazuri. Strategiile educaționale vor fi orientate spre stimularea potențialului cognitiv, a creativității, a creării unei motivații intrinsece, a dozării cunoscutului cu necunoscutul, a dirijării și întăririi continue a efectelor formative, a controlului extern cu autocontrolul, a realizării cu autorealizarea și expectația personală a subiecților.

2. *Repere metodologice.* Ne propunem în cele ce urmează să verificăm într-o perspectivă unitară două enunțuri care pun în evidență relațiile de implicație dintre factorii motivaționali și eficiența învățării de tip școlar.

Enunțul (1) : Într-un grup educațional indicele motivațional al angajării (implicației) în sarcinile de învățare este variabil cu gradul de polarizare a structurii factorilor motivanți.

Enunțul (2) : În grupurile școlare constituite pe temeiul polarității motivaționale, cu cît subiecții vor obține performanțele așteptate, cu atît parametrii de eficiență vor avea un caracter mai puțin fluctuant.

Angajarea elevilor la realizarea sarcinilor didactice se exprimă în valori explicite și implicite, în modele de conduită extensivă sau intensivă. Atitudinea de implicare în învățare reprezintă acea structură cognitiv-emotivă și relațională prin care se verifică în ce măsură mediul școlar și statutul de elev sînt considerate dominante ale vîrstei analizate. Ea reprezintă o percepere actuală a nevoilor experienței de școlar, a valorilor și satisfacțiilor generate de sistemul cognitiv și instrumental al predării și învățării. Desemnînd interiorizarea valorilor culturii și civilzației în „structura persoanei" (Lodath și Kejner, 1965), structurile motivaționale apar ca „produs al fundamentelor personale, al conjugării experiențelor individuale cu cele de grup și sociale, funcția personalității angajate într-o activitate socială specifică" [3].

Dincolo de caracterul oscilant al unora dintre stările motivante trebuie să acceptăm că, potrivit teoriei motivaționale a expectanței, satisfacțiile elevilor sînt dependente nu numai de prezența sau absența unor gradienți cognitiv-atitudinați necesari satisfacerii trebuințelor individuale și sociale dar și de valoarea de utilitate pe care aceștia o dau factorilor dinamogeni ai învățării. Din acest punct de vedere, eficiența activității școlare este legată atît de nivelul de realizabilitate a finalităților activităților în care sînt cuprinși elevii, cît și de valoarea și bogăția variabilelor cu potențial activator orientate spre obținerea unor rezultate cît mai bune. Altfel spus, eficiența învățării este dependentă de stabilitatea cuplului factorial efort-performanță ($E \leftrightarrows P$) sau, mai exact, de probabilitatea cu care elevii apreciază că vor putea obține rezultate apropiate cotelor maximale de evaluare pe o perioadă mai lungă de timp. Ca seturi generatoare de eficiență, atît raportul $E \rightarrow P$, cît și cel $P \rightarrow E$, variază între 0 și + 1, ceea ce înseamnă că subiecții nu-și vor propune să obțină performanțe pe care nu le pot atinge. Cînd probabilitatea este O nu există nici un temei motivațional care să susțină angajarea elevului într-o sarcină didactică, excepțînd doar strategia de minimax prin care el își îndeplinește la limită obligațiile școlare.

În condiții obișnuite, elevii nu calculează decît rareori (și atunci neriguros) cerințele funcționale ale programelor de învățămînt, gradul de realizare și de satisfacere a obiectivelor pe termen lung, ci doar instrumentalitatea rezultatelor. Cîmpul parametrilor reali ai eficienței le apare difuz, global, cu aproximări centrate de regulă pe nivelul optim reprezentat de notele școlare sau judecățile de valoare ale profesorilor, colegilor și părinților.

Sistemul de referință constituindu-l activitatea școlară propriu-zisă, optimul funcțional al implicării elevilor se restructurează după legi dinamice, se manifestă pe diverse planuri și niveluri pentru că „...unul și același stimulent nu acționează la fel asupra tuturor școlarilor"[4]. În scopul demonstrării ipotezelor propuse, am selecționat un eșantion de 64 de elevi și eleve din clasa a VIII-a, anul școlar 1973—1974, Școala generală nr. 202 din București, eterogen după variabila mediu social. Pe baza unui indicator dichotomic am divizat eșantionul în două grupuri de 32 subiecți cu statut motivațional diferențiat, după cum urmează : grupul 1 dispune de particularități proprii unei motivații înalte și grupul 2 cu caracteristici specifice unei motivații scăzute.

Metodologic, o problemă a constituit-o identificarea acelor proprietăți ale factorilor generați de impactul elevilor cu procesul de învățămînt care au calitatea de a fi motivante. Plecînd de la unele elemente relevate de literatura de specialitate [5], am conceptualizat efortul depus în învățare prin forța lui de a genera structuri motivaționale proprii unei atitudini pozitive față de învățare, într-un model funcțional cu trei operatori :

a) Valența (V) desemnează ansamblul valorilor atașate de elevi procesului învățării. Constituită în baza acceptanței sau nonacceptanței unor proprietăți ale procesului didactic, ea exprimă gradul de elaborare și structurare a relațiilor dintre elevi și structurile cognitiv-atitudinale așteptate. Pentru identificarea acestui parametru li s-a cerut elevilor să indice primele cinci trăsături (calități) ale procesului învățării, dintr-un total de 10, de la cea mai importantă la cea mai puțin importantă (punctajul acordat: 5 foarte importantă; 4 importantă; 3 relativ importantă; 2 puțin importantă; 1 total neimportantă).

b) Instrumentalitatea (I), semnifică probabilitatea cu care elevii percep stabilirea feed-back-urilor între învățare și variabilele de confirmare a progresului realizat. Ea exprimă adecvat corelația dintre două performanțe consecutiv așteptate și intensitatea efortului depus. Pentru surprinderea acestui atribut am cerut elevilor să-și manifeste acordul sau dezacordul față de necesitatea unei astfel de evidențe în procesul de învățămînt (punctajul: 5 absolut de acord; 4 de acord; 3 nu sînt sigur; 2 nu sînt de acord; 1 absolut dezacord).

c) *Expectanța* (E) indică în ce măsură elevii așteaptă ca în urma efortului depus să obțină performanțele dorite sau să li se recunoască realizările într-o manieră pozitivă. Ea marchează, în fapt, probabilitatea relației efort-performanță. Scara de notare este aceeași ca la instrumentalitate.

3. *Rezultate și comentarii.* Interpretarea operatorilor anterior analizați va fi mult ușurată dacă vom calcula, pentru cele două grupuri indicele motivațional al angajării (Im) sub forma produsului factorial V.I.E. Concret el este realizat din punctajul mediu înregistrat de fiecare din cele 10 item-uri propuse. Pentru simplificarea calculelor am luat în considerație pentru fiecare variantă de răspuns punctajele medii acordate de toți subiecții. Valorile obținute din suma produselor sînt prezentate în tabelul 1.

Tabelul 1

Nr. crt.	Caracteristici ale învățării apreciate ca fiind corelate valorilor motivaționale	Valența (V)		Instrumentalitatea (I)		Expectanța (E)		Produsul V.I.E.	
		gr. 1	gr. 2	gr. 1	gr. 2	gr. 1	gr. 2	gr. 1	gr. 2
1	Implică un nivel ridicat de responsabilitate personală	4	3	3	5	4	2	48	30
2	Are conținut interesant	5	2	4	5	3	4	60	40
3	Îți poți valorifica superior capacitățile și aptitudinile	5	3	4	5	5	2	100	30
4	Îți dă sentimentul că te poți realiza și autodepăși	5	2	4	5	5	4	100	40
5	Îți dă răspunsuri la cele mai nebănuite idei pe care le ai la vîrsta asta	4	2	5	3	3	5	100	18
6	Îți dă siguranță în relațiile cu cei din jurul tău	5	4	4	2	4	4	80	32
7	Este una dintre cele mai nobile datorii ale vîrstei	4	2	4	3	5	3	80	18
8	Îți oferă posibilitatea unei vieți confortabile în viitor	4	4	4	5	4	2	56	60
9	Îți oferă plăcerea de a retrăi continuu realitatea și de a construi o alta	5	3	4	3	5	3	100	27
10	Cere un mare efort de voință, consum de energie și multe renunțări	4	5	3	4	5	2	60	40

Calculul ε Im a dat următoarele valori: 784 pentru grupul 1 şi 315 pentru grupul 2. Diferenţa dintre cele două grupuri atestă faptul că indicele de angajare şi de eficienţă a învăţării la grupul cu statut motivaţional înalt va fi în medie superior celui cu statut motivaţional scăzut. Menţionăm, însă, că valorile obţinute au un caracter neomogen şi variază uneori semnificativ cu starea de funcţionalitate a relaţiilor elev-şcoală, elev-familie, elev-proces didactic. Din raţiuni metodologice am căutat să-i înlăturăm din calcul, dar şi în aceste condiţii nici un factor nu a înregistrat punctajul maxim de 125 puncte. Pentru că într-o asemenea matrice factorială erorile pot fi mari, am căutat să realizăm tabelul intercorelaţional al operatorilor V, I şi E. Predicţia ce o vom face asupra eficienţei învăţării la cele două colective are drept caracteristici următorul enunţ: *cu cît un anumit nivel al efortului şi atitudinii elevilor va fi urmat îndeaproape de succes, cu atît atitudinea pozitivă va fi întărită, iar angajarea şi eficienţa în învăţare vor fi optime.*

Verificarea enunţului s-a făcut prin corelarea performanţelor obţinute de grupul 1 (cu Im ridicat) la finalul a două trimestre cu combinaţiile multiplicative ale operatorilor V, I şi E, utilizaţi în prognoza manifestării unei atitudini pozitive faţă de învăţarea şcolară.

Tabelul corelaţiilor medii are următoarea configuraţie:

Nr. crt.	Variabile corelate	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1	E	*									
2	V	·47	*								
3	I	·41	·52	*							
4	V · I	·47	·87	·69	*						
5	V · E	·60	·93	·64	·96	*					
6	V+I	·43	·86	·94	·93	·92	*				
7	E+(V · I)	·56	·90	·76	·95	·89	·88	*			
8	E+(V+I)	·83	·76	·81	·85	·81	·93	·95	*		
9	E · V · I	·68	·87	·78	·96	·94	·96	·87	·92	*	
10	Performanţa	·60	·73	·59	·73	·67	·71	·76	·83	·95	*

Valorile sînt semnificative la $p < 01$.

4. *Concluzii.* Rezultatele acestui studiu evidenţiază că, în ridicarea eficienţei învăţării, un rol central îl ocupă atitudinea faţă de această activitate. Descompusă în operatorii V, I şi E, atitudinea apare în calitate de principala variabilă dinamogen-orientativă a proceselor cognitiv-evaluative ale şcolarilor. Potenţialul motivant al factorilor implicaţi în procesul didactic sînt influenţaţi de experienţa, efortul, satisfacţia şi insatisfacţia elevilor, de proprietăţile situaţiilor concrete în care are loc dezvoltarea acestora. Din cercetare se mai desprind şi alte cîteva idei generale: a) Modelul cel mai fecund pentru predicţia eficienţei învăţării este dat de produsul factorial V.I.E. Coeficientul de predicţie este variabil cu modificările ce au loc la nivelul Im al grupului studiat; b) La grupul cu Im ridicat, produsul V.I.E. va induce mai multă forţă actului angajării în învăţare, va fi mai stimulator şi va flexibiliza comportamentul elevului faţă de sarcinile şcolare; c) Operatorii V şi E ai grupului cu Im ridicat sînt superiori în valori medii grupului cu Im scăzut, în timp ce I înregistrează valori mai mari la grupul cu indice scăzut; d) Corelaţiile înalt semnificative obţinute între factorii motivanţi şi performanţe demonstrează că atitudinea determină standardele performanţiale ale elevilor şi nu invers.

Se impune, ca o concluzie, intensificarea eforturilor de organizare și valorificare a muncii, de constituire a unui sistem de strategii educaționale axate pe factorul *atitudine față de învățătură*, concomitent cu creșterea efortului cadrelor didactice pentru ridicarea statutului competenței profesionale. Obiectivele acreditate ca urmare a cercetărilor făcute se cer a fi orientate spre a realiza indicii calitativi proprii unei instruiri școlare științifice, spre stimularea funcțiilor cognitiv-operatorii și spre accentuarea coparticipării elevilor la procesul dezvoltării lor autonome și creatoare.

BIBLIOGRAFIE

1. M. Drăguleț — Procedee de activizare a elevilor, E.D.P., Buc., 1974, p. 52.
2. J. W. Getzels — Creative thinking, problem-solving and instruction, în „Theories of learnnig and instruction", (Edit. by E. P Hilgard), part. I, Chicago, The National Society for the Study of Education, 1964, p. 240—267.
3. v. I. Neacșu — Premise metodologice și operaționale în studiul motivației învățării, în Revista de pedagogie, nr. 7—8 1974, p. 83—89.
4. C Orpen — A Quasi-experimental investigation in to Effects of Valence, Instrumentality, and Expectancy on Job Performance, în „International Review of Applied Psychology", 1975, vol. 24, nr. 1.
5. A. I. Rozemberg — O vnutrennih i vneșnik stimulah k uceniiu, în „Sovietkaia pedagoghika", 1966, nr. 9, p 59.

AL II-lea SEMINAR INTERNAȚIONAL DE PEDAGOGIE AL TINERILOR CERCETĂTORI DIN ȚĂRILE SOCIALISTE

O dată la doi ani se desfășoară o manifestare științifică ale cărei semnificații depășesc sfera strict științifică pe care și-o propune în principal. Încă de la prima sa ediție (Varna 1973), Seminarul internațional de pedagogie al tinerilor cercetători din țările socialiste s-a dovedit a fi un prilej de afirmare și de confruntare a rezultatelor muncii depuse de tinerii oameni de știință din domeniul educației, dar și de strîngere a relațiilor de colaborare și de prietenie, de afirmare a dorinței vii de a contribui, fiecare în țara sa, la construirea societății comuniste și prin aceasta la afirmarea plenară a comunismului în lume.

Moscova 1975. Capitala Uniunii Sovietice a fost gazda celui de-al II-lea seminar. Tema propusă spre dezbatere a fost „Formarea personalității socialiste". Avînd în vedere complexitatea problemei, lucrările seminarului s-au desfășurat în patru secțiuni: secțiunea I a dezbătut probleme legate de formarea concepției marxist-leniniste despre lume și viață. Secțiunea a II-a și-a propus să analizeze dimensiunea morală a personalității socialiste, secțiunea a III-a a analizat raportul muncă-personalitate, iar în secțiunea a IV-a discuțiile s-au purtat în jurul interrelației școală-familie-organizații obștești în cadrul procesului de formare a personalității socialiste.

Au fost prezentate 105 comunicări aparținînd unor tineri cercetători din R. P. Bulgaria, R. S. Cehoslovacă, R. D. Germană, R. P. Polonă, R. S. România, R. P. Ungară, R. D. Vietnam și U.R.S.S.

Prima zi și ultima zi a seminarului au fost dedicate audierii unor lecții-conferințe ținute de cîteva personalități ale pedagogiei sovietice — academicieni și membri corespondenți ai Academiei de științe pedagogice a U.R.S.S.: V.G. Zubov, S.I. Batîșev, N.A. Mencinskaia, A.V. Zaporojet și G.I. Șukina.

Concluziile cu privire la lucrările seminarului, exprimate în ședința de închidere de către conducătorii secțiilor, precum și de președintele Academiei de științe pedagogice din U.R.S.S., V.N. Stoletov, au subliniat ținuta științifică a tuturor comunicărilor și discuțiilor, preocupările deosebit de interesante ale tinerei generații de cercetători în domeniul educației, temeinica și larga informare, pregătirea metodologică. S-a remarcat, în special, numărul mare de cercetări concrete, precum și potențele aplicative ale rezultatelor acestor cercetări.

Participarea României. Delegația română formată din Nicolae Vințan, Ion Beraru, Pavel Mureșan, Mariana Neagoe și Marian Radu (cercetători ai Institutului de cercetări pedagogice și psihologice) a prezentat cinci comunicări în trei din cele patru secțiuni ale seminarului. Acestea au fost foarte bine primite, remarcîndu-se de către ceilalți participanți deosebit de bogata și diversificata informare a cercetătorilor români, armonioasa îmbinare a cercetărilor teoretice cu cele practice, preocuparea pentru o cît mai directă aplicare a rezultatelor cercetării în practica educativă. Numărul mare de întrebări la care au fost invitați să răspundă tinerii cercetători români (peste 60 de întrebări) relevă deosebitul interes pe care l-au stîrnit comunicările acestora.

Berlin 1977. Luînd cuvîntul în ședința de închidere a seminarului, Günther Wilms, vicepreședinte al Academiei de științe pedagogice a R. D. Germane, conducătorul delegației, a prezentat o scurtă informare cu privire la proiectul de oroganizare a celui de-al III-lea Seminar, în anul 1977, la Berlin. Tema acestui seminar va fi „Școala și societatea comunistă". Viitoarele gazde au adresat invitația tuturor participanților — și prin ei celorlalți tineri cercetători de a începe încă din acest an pregătirea participării la al III-lea Seminar internațional de pedagogie al tinerilor cercetători din țările socialiste.

MARIAN RADU

INDIVIDUALITATE ȘI EDUCAȚIE*

Individualitate și educație reprezintă rodul regîndirii, adîncirii și integrării în coordonatele metodologiei științifice contemporane a problemelor abordate de autor în *Psihologia educației*. Prin conținutul și finalitatea ei, cartea este, fără nici o îndoială, o lucrare fundamentală, care se impune drept cadru de referință atît pentru teoreticienii, cît și pentru practicienii domeniului educațional. Depășind mult nivelul constatărilor situaționale mărunte, autorul se ridică la aspectele de principiu, cardinale, ale modelării personalității umane *în* și *prin educație*. Valoarea metodologică deosebită a lucrării rezidă, după părerea noastră, în îmbinarea organică a normativului („ce trebuie făcut") cu explicativul („pe baze științifice trebuie motivată și întreprinsă acțiunea educativă"). Contrar părerilor acelor pedagogi care nu văd necesară fundamentarea psihologică a procesului instructiv-educativ și părerilor acelor psihologi care nu socotesc necesară raportarea rezultatelor cercetărilor lor experimentale la cerințele practicii pedagogice, prof. D. Todoran ne oferă modelul unei analize psihopedagogice integrate ca singura alternativă posibilă pentru preîntîmpinarea absolutizărilor unilaterale de un gen sau altul. Meritul autorului rezidă nu numai în a fi postulat un astfel de model, ci și în a fi dezvăluit sistematic implicațiile operaționale, din perspectiva aplicării lui la realitatea școlară.

Cele trei secțiuni mari ale cărții — *Probleme introductive, Individualitate și educație, Învățare și educație* — sînt concepute ca momente ale unei structuri logice unitare, fiecare realizînd o anumită cerință a „modelului" psihopedagogic integrat.

Educația este tratată într-o perspectivă cuprinzătoare, ca „proces al formării și transformării naturii umane, care cuprinde în fapt structura și configurația întregului complex de elemente cognitive, emotive și conative ale vieții psihice". Finalitatea ei principală constă în asigurarea integrării individului în societate, „prin *adaptare personală*". La nivel uman, adaptarea capătă cu precădere înțelesul de „activitate transformatoare", de luare în stăpînire a naturii fizice și de creare a unui mediu specific de existență — mediul social (natura umanizată). O integrare completă în mediul extern nu este decît „o prelungire a integrării interne, personale". Finalitatea principală a educației nu poate fi atinsă decît prin modelarea structurală a personalității individuale. Tocmai de aceea, se subliniază în lucrare, acțiunea educativă trebuie subordonată permanent determinațiilor specifice ale organizării individuale.

Autorul desprinde și analizează trei grupe de determinații: *biologice, psihologice* și *sociale*, cărora le corespund *temelia biologică, temelia psihologică* și *temelia socială a educației*. În deplină concordanță cu spiritul gîndirii sistematice contemporane, se dezvoltă ideea *caracterului deschis, activ și autoreglabil* al individului uman, care face ca orice proces instructiv-educativ să devină o relație comunicațională selectivă, într-un înalt grad particularizată. Influențele modelatoare externe nu determină niciodată în mod univoc și necondiționat anumite efecte de organizare în plan intern. Ele reprezintă o condiție necesară dar nu suficientă a dezvoltării structurii personalității. Cel puțin tot atît de necesară este și existența unei organizări biofiziologice inițiale normale, capabile de dezvoltare și autodezvoltare. Din punct de vedere biologic, „orice individ uman este o creatură unică și distinctă, cu un sistem individual de recepție, elaborare și reacție în condițiile date ale mediului său de viață" (p. 28). Aceste determinări ne furnizează informații nu numai pentru a demonstra posibilitatea ca atare a educației, ci și pentru dezvăluirea limitelor acesteia, pentru a optimiza strategia de acțiune pedagogică potrivit particularităților individuale, în scopul asigurării unei evoluții normale a personalității, al integrării ei multilaterale.

Datorită caracterului dialectic, contradictoriu al dezvoltării, individualitatea și, respectiv, diferențele interindividuale se accentuează și mai mult la nivelele superioare de integrare a personalității — nivelul psihologic și psihosocial. Aceasta ridică în fața actului educațional noi probleme de fundamentare teoretică și de adecvare. Esențială este considerată problema raportului dintre ereditar-înnăscut, pe de o parte, și dobîndit, pe de altă parte. Verificînd critic imensul material faptic acumulat în psihologia genetică și comparată, apelînd la procedeele analizei structurale și factoriale, autorul realizează un amplu tablou al interdependențelor și interconditionărilor factorilor endogeni și exogeni ai evoluției psihocomportamentale. Se demonstrează creșterea legică a ponderii structurilor dobîndite în procesul educației, pe măsura trecerii individului de la o etapă cronologică la alta. Se depășesc însă limitele orientărilor care interpretează succesiunea stadiilor evolutive ca expresia unei spontaneități pure (absolute), subliniindu-se în mod explicit caracterul de factor determinant activ al educației. Conținutul calitativ al unui stadiu evolutiv sau al altuia nu poate fi explicat în afara regimului concret de viață și de activitate în care este inserat însul de la naștere pînă la maturitate. Iată de ce, afirmă autorul, teoria generală a dezvoltării psihocomportamentale a omului trebuie să aibă la bază studiul amplu și sistematic al structurii mediului, îndeosebi a celui familial și școlar, care exercită influența cea mai directă asupra tipului de conduită al copilului. De aici rezultă că

* Dimitrie Todoran, *Individualitate și educație*, Editura didactică și pedagogică, București, 1974, 386 p.

obiect al modelării educative (psihopedagogice) este nu numai individul în sine, ci şi mediul său apropiat de existenţă. Numai astfel se poate asigura convergenţa dorită a direcţiilor de acţiune educativă.

Din această perspectivă, autorul analizează critic principalele teorii psihologice ale structurii şi dinamicii personalităţii (E. Kempf, S. Freud, A. Adler, C. Jung, W. McDougall, R. Woodworth, L. Klages, K. Lewin), problemele fundamentale ale psihologiei vîrstelor, metodele de determinare şi evaluare a nivelelor de dezvoltare psihocomportamentală, poziţia şcolii faţă de diferenţele individuale, cu ilustrarea a trei modele de organizare a activităţii instructiv-educative.

Partea a II-a a cărţii este consacrată analizei minuţioase a raportului dintre învăţare şi educaţie. Învăţarea apare drept condiţie şi mecanism al educaţiei. Ea derivă din capacitatea generală a individului uman de a achiziţiona, pe baza comunicaţiei cu mediul, o experienţă adaptivă nouă şi de a-şi modifica structural schemele şi formele de conduită în conformitate cu experienţa dobîndită. Efectele procesului de instruire vor depinde, deci, de gradul de corelare a laturii subiective interne, care ţine de personalitatea elevului, cu latura obiectivă externă, care ţine de profesor şi de metoda folosită de el în cursul instruirii. Raportul dintre cele două laturi este privit de autor nu static, ci în desfăşurarea lui dinamică, evidenţiindu-se astfel dependenţa rezultatelor învăţării preponderent de factorii obiectivi, la vîrstele mici, şi preponderent de factorii subiectivi, la vîrstele mai mari.

Esenţial din punct de vedere psihopedagogic este faptul că învăţarea este privită ca un proces unitar, care, indiferent la ce conţinuturi se raportează, este guvernată de aceleaşi legităţi generale. Ca modalităţi particulare de realizare a învăţării autorul desprinde şi analizează : a) asociaţia şi condiţionarea ; b) descoperirea şi extinderea semnificaţiilor ; c) explorarea-eliminarea ; d) „întărirea" pozitivă sau negativă. Desfăşurarea ca atare a procesului învăţării este interpretată prin prisma modelului factorial (interacţiunii factorilor generali şi specifici).

Autorul se ocupă în continuare de analiza principiilor explicative şi programatoare ale învăţării ca activitate a subiectului instruibil : principiile asociaţioniste, principiile configuraţioniste, principiul „exerciţiului" şi „efectului", principiul motivaţional (crearea motivelor şi controlul tendinţelor). O atenţie preferenţială este acordată teoriei gradient-dinamice, care, în, opinia autorului, adînceşte mai mult latura dinamică şi caracterul activ-selectiv al învăţării.

Mobilizarea dimensiunilor funcţionale ale organismului în vederea dobîndirii noilor tipare şi forme de comportare adaptativă este pusă pe seama „dezechilibrului dinamic" dintre individ şi mediul ambiant. Cu cît mediul este mai complex, mai diferenţiat, cu atît frecvenţa apariţiei unui dezechilibru dinamic devine mai mare şi, implicit, nevoia internă de învăţare mai imperioasă şi mai perpetuă. Dinamica învăţării se adaptează naturii situaţiei sau contextului vital ; ca urmare, predomină cînd una, cînd alta din funcţiunile psihice angajate. Cît priveşte desfăşurarea actuală a procesului învăţării şi forţa lui dinamică, acestea depind de tăria gradientului (motivul-scop).

Autorul pledează pentru o viziune sistemică asupra învăţării, bazată pe unitatea dialectică dintre persoană şi mediu, dintre maturizare şi dezvoltare, dintre acomodare şi asimilare, dintre informativ şi formativ, argumentînd inconsistenţa teoriilor intelectualist-statice, care reduceau învăţarea doar la efecte de memorie.

Se formulează astfel ideea de principiu, care poate fi considerată şi concluzie finală a întregii lucrări, că organizarea programatică a „formării" trebuie să se sprijine pe o dublă viziune ştiinţifică, ale cărei rădăcini organice se evidenţiază în : 1) unitatea dezvoltării individualităţii umane de la formele primare şi nediferenţiate la formele complexe ale personalităţii şi 2) unitatea liniilor şi direcţiilor de forţe spirituale ale mediului social. Funcţionarea optimă a acestora într-o unitate supraordonată este socotită *preocuparea fundamentală a educaţiei.*

Firească, cartea *Individualitate şi educaţie* nu oferă soluţii la toate problemele pe care le pune şi nici nu putea face acest lucru. Multe din aceste probleme reclamă încă cercetări, comparări şi verificări de ipoteze şi de modele explicative. Ea reuşeşte însă să înlăture tendinţele simpliste şi reducţioniste, dezvăluind în întreaga sa complexitate dinamica individualităţii şi a fenomenului educaţional, înscriindu-se astfel ca o contribuţie prestigioasă la dezvoltarea gîndirii psihopedagogice româneşti.

MIHAI GOLU

MODERNIZAREA ÎNVĂŢĂMÎNTULUI MATEMATIC ÎN CICLUL PRIMAR*

Eforturile ce se depun astăzi, pe toate meridianele lumii, spre a transforma învăţămîntul într-o forţă de propulsare a societăţii sînt angajate, cu precădere, în direcţia *modernizării învăţămîntului matematic.* „Matematica devine din ce în ce mai mult o ştiinţă care trebuie să fie cunoscută, ca şi filozofia, de orice intelectual [1], apreciază acad. Gh. Mihoc.

În acest context se înscrie şi lucrarea *Modernizarea învăţămîntului matematic în ciclul primar,* în care autorul izbuteşte, pe baza unei largi informaţii şi a unor susţinute experimente, să pună la dispoziţia învăţătorilor *un sistem de predare a matematicii la clasele primare bazat pe mulţimi, relaţii, structuri, operarea cu simboluri numerice şi literale,* precum şi modalităţi moderne de lucru cu elevii. Metodologia propusă de autor vizează, cu precădere, introducerea acelor strategii didactice care să stimuleze gîndirea elevilor, creativitatea, dar, mai ales, *interesul pentru studiul acestei ştiinţe.*

Capitolul I reprezintă o reuşită sinteză a raportului dintre matematică şi contemporaneitate. „Esenţa şi specificul ştiinţei matema-

---

* Nicolae Oprescu, *Modernizarea învăţămîntului matematic în ciclul primar,* E.D.P., Bucureşti, 1974.

[1] Gh., Mihoc *Matematica — o cale de formare a gîndirii.* In M. Herivan, *Meridiane pedagogice,* E.D.P., Bucureşti 1973.

ticii", „Direcțiile dezvoltării științei matematicii", „Matematizarea științelor", „Modelele matematice", „Cultura matematică", ilustrează ideea de *cultură matematică* ca element principal al culturii generale, matematica devenind astăzi „unul din modurile fundamentale ale gîndirii umane". Matematica se învață nu pentru a se ști, ci pentru a se folosi, pentru a se aplica în practică. Se detașează, astfel, concluzia că tineretului îi este necesară nu „simplă instrucție matematică, ci *educație matematică, formație matematică*" (p. 25).

În capitolul II, pe baza unei informații psihopedagogice bogate, autorul demonstrează *necesitatea* abandonării stilului tradițional în predarea matematicii, pe toate treptele de învățămînt, și pledează pentru adoptarea unei concepții metodologice ce trebuie să aibă în vedere învățarea *structurilor matematicii* („Tendințe de modernizare a învățămîntului matematic", „Cercetări și acțiuni privind modernizarea învățămîntului matematic", „Teze și soluții privind modernizarea învățămîntului matematic"). *Cunoștințele de matematică* nu mai sînt o simplă colecție de noțiuni, definiții, teoreme, ci ele *trebuie integrate într-o concepție unitară.*

Ceea ce impresionează studiind cartea autorului N. Oprescu este „cumințenia" argumentației, în sensul că, domnia-sa nu privește modernizarea învățămîntului matematic ca o soluție radicală, prin *negarea învățămîntului tradițional,* ci ilustrează ideea că nu se poate vorbi de două matematici — una clasică și alta modernă — că matematica modernă nu este decît *matematica ajunsă la stadiul de matematică a structurilor și a relațiilor dintre structuri.* Această *optică dialectică* ni se pare deosebit de prețioasă pentru impulsionarea minților acelor învățători și profesori cărora le vine greu să spargă tiparele unor formule rigide, socotite imuabile.

Experimentele privind sporirea eficienței formative a învățămîntului matematic la clasele I-IV, prezentate în capitolul III, constituie un foarte prețios sistem de sugestii metodologice pentru cei care vor să înțeleagă că învățarea matematicii nu se poate realiza decît prin stimularea interesului ca element indispensabil asimilării noțiunilor fundamentale, a acelor noțiuni cu largă deschidere către ceea ce urmează să fie incorporat pe parcursul tuturor anilor de școală și chiar mai tîrziu.

Solicitarea sistematică a gîndirii elevilor și exercitarea progresivă pe bază de efort propriu în direcția înțelegerii și asimilării structurilor și raporturilor firești dintre structuri reprezintă *linia didactică a unui învățămînt de tip formativ* pe care autorul acestei cărți reușește să o ilustreze din plin.

Introducerea conceptului de mulțime, ca și exercițiile propuse (cercuri, diagrame, săgeți), care fac apel la intuiție, demonstrează „ușurința" asigurării eficienței unui învățămînt matematic cu mare randament.

Cele trei componente ale învățămîntului matematic la clasele primare : A) formarea conceptului de număr ; B) formarea deprinderilor de calcul ; C) rezolvarea problemelor, pe care autorul le ilustrează nu numai ca elemente în structura programei pentru clasele mici, dar și ca modalitate de evoluție firească spre o gîndire matematică, pot servi tuturor învățătorilor ca un îndrumător de mare utilitate. Meritul incontestabil al cărții *Modernizarea învățămîntului matematic în ciclul primar* consistă însă în maniera de a fi surprins informația de specialitate și psihopedagogică necesară înțelegerii problematicii referitoare la renovarea învățămîntului în general și în îmbinarea acestei informații cu practica didactică experimentată a autorului.

ELVIRA CREȚU

ROLUL SOCIAL-ECONOMIC AL EDUCAȚIEI*

Abordarea problemei relației dintre societate și educație este dificilă, presupunînd numeroase implicații de natură politică, socială, economică, culturală. Luînd ca premisă marele rol al resurselor umane în procesul dezvoltării economico-sociale, lucrarea își propune să demonstreze că educația trebuie considerată ca unul din principalii factori economici ai progresului social, ca una din cele mai rentabile investiții. Principala necesitate este, în acest sens, ca orice reformă ce se intenționează în învățămînt, să realizeze un echilibru între funcția economică și vocația umanistă a educației. Considerăm îndreptățită opțiunea metodologică de a aborda problemele investiției umane de pe o poziție pedagogică, îndeosebi sub *aspectul randamentului actului pedagogic ca modalitate de sporire a eficienței investițiilor din învățămînt.* Din acest motiv, coordonatele economice ale investiției umane sînt mai puțin analizate în lucrare.

Este remarcabilă selecția realizată între multiplele implicații ale relației școală-societate, accentul fiind pus pe rolul educației în dezvoltarea socială, deși nu este neglijat nici aspectul influențării învățămîntului de către revoluția științifico-tehnică contemporană și de către revoluțiile sociale. În acest context se înscriu considerarea educației atît ca bun de consum, cît și, mai ales, ca factor de dezvoltare, precum și discuția asupra echilibrului necesar între tendințele umaniste și economiciste. Considerăm că autorul realizează în bună măsură exigențele acestui echilibru. Subliniem astfel eforturile de a distruge anumite prejudecăți, unele provenind din perspectiva exagerărilor economiste (precum reducerea funcției de integrare socială la formarea de automatisme sociale și profesionale), iar altele datorate sistemului de învățămînt (care face dependent, în mod nejustificat — după cum subliniază Emil Păun — „enciclopedismul înțelegerii de cel al cunoștințelor"). Asemenea prejudecăți pot conduce, desigur, la scăderea eficienței investițiilor din învățămînt (de pildă, prin creșterea nejustificată a duratei de școlarizare).

Concluziile și soluțiile propuse apar *din perspectivă pedagogică* și vizează întregul sistem de învățămînt, adaptarea lui la necesitățile social-economice, la mobilitatea profesiunilor, dar și la interesele și aptitudinile tinerilor. În acest sens se propune : dezvoltarea unui sistem de orientare a părinților și tinerilor asupra profesiunilor, crearea unui centru de planificare a învățămîntului, dezvoltarea unui sistem corespunzător de educație permanentă. Studierea unor asemenea propuneri, precum și a întregii problematici a lucrării constituie o modalitate de a conferi activității educatorului un plus de eficiență, trebuind

* Emil Păun, *Educația și rolul ei în dezvoltarea social-economică,* Editura didactică și pedagogică, București, 1974.

să rămînă în continuare în atenţia celor ce vizează continua modernizare a învăţămîntului românesc.

GHEORGHE BUNESCU

PRINCIPII DE PSIHOLOGIE CIBERNETICĂ*

Într-unul dintre ultimele numere ale „Revistei de psihologie", acad. V. Pavelcu făcea sublinierea că Mihai Golu de la Universitatea din Bucureşti a reuşit — concomitent cu un grup foarte restrîns — să contureze limitele şi conţinutul domeniului de aplicare a cibernetici în psihologie, determinînd, adăugăm noi, pentru prima dată în limba română o *viziune* nouă în abordarea, studierea, înţelegerea şi reprezentarea psihismului uman. Această etapă — se pare că nu ultima — în efortul excepţional intelectual declanşat de pasiunea pentru cibernetică — face parte dintr-o „construcţie" marcată de momente necesare şi definitorii.

Prima „piatră" a acestui edificiu a fost cursul universitar *Cibernetica generală*, multiplicat în 1971, care apare ca o cristalizare a mai multor studii, articole comprehensive, cercetări etc. Apariţia, în 1972, la Editura ştiinţifică, a *Introducerii în psihologie*, în colaborare cu A. Dicu, marchează o etapă de integrare parţială a metodologiei cibernetice în psihologie. Cunoaşterea „à fond" a realizărilor în acest domeniu obţinute de către sovietici (autorul traduce în 1974 *Metoda cercetării sistemice*) şi apoi un stagiu considerabil în U.S.A. permit universitarului M. Golu să imprime o altă dimensiune preocupărilor sale de a constitui domeniul specific al psihologiei cibernetice. Pentru iniţiat, lucrarea se înscrie pe orbita realizărilor pregnante ale noilor orientări în psihologia contemporană şi cu deosebire în orizontul fertil al preocupărilor de „cibernetizare" a ştiinţelor despre om, existente în literatura autohtonă (C. Bălăceanu, Edmond Nicolau — *Neurocibernetica* ; Gh. Zapan — *Pedagogie* ; V. Săhleanu — *Filozofie*). Ne aflăm fără nici o îndoială în faţa unui eveniment ştiinţific semnificativ, de o importanţă majoră pentru dezvoltarea psihologiei ca ştiinţă în ţara noastră.

Criza de devenire a psihologiei din statutul ei de ancilla filosophiae la statutul de ştiinţă nu este de substanţă, de conţinut, ci de viziune şi de metodologie. Marile rătăciri care au generat „dramele" veritabile ale acestui domeniu ştiinţific au pornit de la transferarea tale-quale a unor poziţii teoretice de esenţă filozofică sau din domeniul ştiinţelor exacte la fenomenul psihic. Alunecarea spre o psihologizare în sine a primei formule, divizarea în fragmente sau secţiuni efectuată de cea de-a doua au relativizat la maximum tocmai unitatea şi specificitatea psihismului ca esenţă şi manifestare în relaţiile sale cu lumea.

Abordarea din perspectivă cibernetică permite o viziune comprehensivă a psihismului ca sistem (sau ca „mare sistem"), cu o organizare şi un dinamism funcţional interferînd în permanenţă universul informaţional pe care-l receptează, îl comunică, îl prelucrează şi îl transformă.

Formalizarea unor procese (în psihologia tradiţională) subsisteme în psihologia sistemică — ca de pildă cel cognitiv sau afectiv-permite o penetraţie de profunzime în structura fenomenului şi urmărirea funcţiilor de reglare generată de raporturile inter şi intra sistemice. „Cutia neagră" (ignorabimus) este nevoită să cedeze inciziilor modelării cibernetice.

Pentru cititorul de psihologie această viziune şi metodologia consecutivă ei semnifică posibilităţi certe de înţelegere a „desişurilor încă bine umbrite" ale psihismului.

Ni se pare mult mai importantă lucrarea prezentată pentru psihologul de profesie. Pentru acesta înţelegerea fenomenului psihic nu este punctul terminus al efortului. Valoarea aplicativ-operativă devine un indicator de valoare al noii viziuni.

Cu toate îndoielile izvorîte dintr-o rezistenţă obscură faţă de o modalitate nouă de abordare a psihologiei, este necesar să se recunoască indicele extrem de ridicat al capacităţii de instrumentare obiectivă a psihologiei cibernetice.

Competenţa autorului şi nivelul de realizare a lucrării sînt formule de fertilizare a gîndirii psihologice şi în special a cercetărilor de psihologie cibernetică, care, fără exagerare, vor reuşi să determine un salt spectaculos în dezvoltarea psihologiei ca ştiinţă, deşi realitatea acestui proces este încă o chestiune de perspectivă.

În tot cazul, revine, fără îndoială, lui Mihai Golu meritul integral al iniţiatorului şi întemeietorului acestei direcţii de cercetare şi gîndire în literatura română. Vom sublinia de asemenea şi faptul că lucrarea se înscrie printre primele psihologii cibernetice din literatura mondială.

Procesul de învăţămînt — în diversele sale direcţii — va beneficia substanţial de aportul acestei cărţi, care oferă elemente în plus faţă de cele existente în studiile lui Gh. Zapan, V. Bunescu etc.

Conf. univ. dr. CONSTANTIN PĂUNESCU

EDUCAŢIA POLITEHNICĂ ÎN ÎNVĂŢĂMÎNTUL ROMÂNESC

Pentru cunoaşterea tendinţelor şi problemelor actuale ale învăţămîntului, pentru depistarea a ceea ce el are comun, unitar, dar în acelaşi timp particular, diferenţiat. Institutul german pentru cercetare pedagogică internaţională elaborează o serie de lucrări. Strîngerea informaţiei se realizează, de fiecare dată, prin consultarea publicaţiilor existente, precum şi prin cunoaşterea directă, obiectivă, a realităţilor şcolare, a contextului socio-economic naţional şi internaţional.

Astfel, redactat de cercetătoarea germană Maria Miclescu şi prefaţat de Wolfgang Mitter, directorul institutului, a apărut în acest an volumul *Educaţia politehnică în învăţămîntul românesc*. Obiectivul central al lucrării îl constituie precizarea rolului, locului şi modului concret de realizare a educaţiei politehnice în ţara noastră între anii 1948—1973. În informarea sa bibliografică, autoarea a început cu studierea documentelor de partid, a

* Mihai Golu, *Principii de psihologie cibernetică*, Editura ştiinţifică, Bucureşti, 1975, p. 315.

directivelor ce privesc dezvoltarea bazei materiale a învățămîntului, legarea lui de practică, de viață, apoi a trecut la cunoașterea întregului său mod de desfășurare, a conținutului său concret, a structurilor și formelor organizatorice. Materiale ale Ministerului Educației și Învățămîntului și Institutului de științe pedagogice au dat posibilitatea clarificării fundamentelor teoretice ale educației noastre politehnice, tipologiilor și formelor ei de manifestare. Validarea celor cuprinse în lucrare a fost mijlocită de vizitele în Republica Socialistă România ale lui W. Mitter.

Educația politehnică, subliniază M. Miclescu, joacă un rol hotărîtor în România pentru formarea omului nou, a personalității socialiste. În ultimii 25 de ani, se arată în continuare, învățămîntul s-a realizat sincronizat și în concordanță cu politica partidului și statului. Căutarea de metodologii și de concepte generale ale educației politehnice s-a accentuat din ce în ce mai mult. Un loc central au ocupat preocupările privind organizarea lecției, principiile sale de realizare, situațiile concrete de desfășurare, posibilitățile reale de îmbinare a teoriei cu practica. Toate acestea au îmbrăcat contururi diferite de la o etapă istorică la alta. Între 1948—1955 au existat preocupări, mai ales, pentru lichidarea analfabetismului și, implicit, pentru creare unei baze solide a învățămîntului primar. Conceptul de educație politehnică s-a referit la asimilarea cunoștințelor despre bazele producției moderne, la stimularea și formarea deprinderilor de muncă, în strînsă legătură cu cerințele producției. Începînd cu anul 1955 s-au depus eforturi de fundamentare teoretică a conceptului de educație politehnică. S-au experimentat anumite forme de desfășurare a lecției, pe nivele de vîrstă și pe profile școlare diferențiate. În anii 1961—1962 o atenție deosebită s-a acordat școlii cu profil agricol. Într-o serie de școli s-au experimentat, pe mai multe variante, modele de predare și verificare a cunoștințelor.

Lucrarea se oprește apoi la perioada următoare, 1968—1970, arătînd că preocupările s-au orientat spre legarea mai strînsă a învățămîntului de viață. S-a pus problema dezvoltării potențialului de muncă în toate domeniile de activitate pe perioada 1971—1980, s-a întocmit un program de măsuri privitor la metodele și mijloacele de calificare a forței de muncă, la dezvoltarea bazei tehnico-materiale a școlii, la policalificare și recalificare, la educarea comunistă a tinerilor. S-au studiat mai în profunzime conceptul de educație pentru muncă, aspectele psihopedagogice și economice ale muncii, factorii responsabili de legarea școlii de viață (familia, școala, cercurile de pionieri, timpul liber, colectivele de muncă). Două aspecte au atras atenția : orientarea școlară și profesională, și educația pentru muncă prin muncă. Educația politehnică a fost concepută ca parte a educației comuniste, oferind tînărului cunoștințe despre științele naturii, despre producția modernă, formîndu-i deprinderi și interese profesionale. În sfera educației pentru muncă s-au studiat conceptul, aspecte psihopedagogice și economice, legarea elevilor de muncă în general, și de locul de muncă în particular, integrarea lor profesională. Etapa cuprinsă între 1971—1973 este caracterizată în lucrare ca o adevărată revoluție culturală. Cercetările sînt legate mai ales de școala de cultură generală. Se acordă o deosebită atenție organizării și conținutului lecției, tehnologiei procesului de predare, eficienței lecției, integrării sociale a elevilor. Este prezentat ca fiind de un deosebit interes pentru cei care doresc să cunoască experiența românească în educația politehnică proiectul conceput, în 1971, în județul Teleorman. Experimentul Teleorman abordează sistemic rezolvarea educației politehnice prin luarea în considerație a dependențelor funcționale dintre condițiile de mediu, particularitățile socio-economice, experiența trecută din domeniul educației politehnice.

În întreg cuprinsul său, lucrarea dovedește că putem vorbi despre o istorie în plină dezvoltare a educației politehnice în R. S. România. O dovedesc cele peste 60 de nume citate, planurile de învățămînt, programele, graficele, datele statistice prezentate în lucrare.

MARIA NEAGOE

L'ADAPTION DES ENFANTS HANDICAPÉS PHYSIQUES*

În zilele noastre cînd, odată cu efervescenta dezvoltare tehnologică a societății, asistăm la o creștere a numărului deficienților de toate categoriile (în S.U.A. ultimile date apreciează cifra handicapaților la 46 milioane), cresc responsabilitățile societății referitoare la educarea și plasarea în muncă a acestei categorii de oameni. Integrarea unui copil handicapat în viața societății noastre — apreciată de autor drept un proces dinamic de pătrundere eroică — va pune, fără îndoială, delicate probleme de adaptare care nu trebuie să rămînă fără rezolvare. Lucrarea lui A. Trannoy vine astfel, în acest context, ca o sursă de soluții posibile la multe din problemele puse de deficienți în fața societății.

André Trannoy studiază mai întîi, pe scurt, situația tinerilor handicapați din Franța, categorie cu categorie : orbi, ambliopi, surzi, slab-auzitori, surdo-muți, infirmi motori (cerebrali), copii atinși de grave leziuni cronice etc., trecînd apoi la evoluția personalității deficienților în familie (care reacționează în mod diferite față de ei). Se analizează problemele școlare și se oferă soluții specifice fiecărei categorii de handicapați, abordîndu-se apoi problemele orientării școlare și profesionale, ale educației fizice, sporturilor și vacanțelor. Un capitol larg este consacrat adaptării reciproce a handicapatului și a societății.

În viziunea autorului, societatea trebuie de asemenea să i se adapteze handicapatului, creîndu-i mediul și structurile care să-l ducă la înflorirea deplină a potențialităților lui, la utilizarea justă a acestora, în scopul realizării progresului individual și social.

Un imperativ de seamă pentru favorizarea tuturor posibilităților de dezvoltare a unui copil handicapat, indiferent de natura handicapului său, îl constituie depistarea precoce. Aceasta înseamnă descoperirea deficienței de la o vîrstă cît mai mică, cît și diagnosticarea ei corectă.

Alături de handicapurile legate de pierderea auzului și văzului (capitolul I și II), autorul descrie (capitolul III) o altă deficiență căreia în Franța îi sînt tributari 40 000 tineri : infirmitate motrică. Originea ei constă fie într-o anomalie de sistem osos (schelet, arti-

* André Trannoy, *L'adaptation des enfants handicapés physique*, ed. Casterman, S. A. Tournoi, 1973, 142 p.

culație), fie într-o atingere a musculaturii (miopatie), fie într-o amputație congenitală sau accidentală, fie în tulburări de creștere (de origine infecțioasă, congenitală, tumorală, traumatică sau distrofie epifizară), fie într-o atingere a sistemului nervos (creier, măduvă, nervi), asociată cîteodată cu tulburări senzoriale sau intelectuale și chiar cu crize comițiale (epileptice). Acești copii vor fi supuși de-a lungul anilor unor serii de servituți de ordin medical ce vor ocupa o mare parte din timpul lor și le vor influența comportamentul (Kineziterapie, exerciții de gimnastică, ergoterapie, exerciții respiratorii, aparate ortopedice, intervenții chirurgicale).

Autorul lucrării de față atrage și el atenția, ca mulți alții, asupra necesității de a nu se da întîietate ortopediei neglijînd factorii paramedicali ai dezvoltării, care condiționează maturitatea afectivă și socială ca și îmbogățirea intelectuală și care au șanse egale de a remonta handicapul fizic. Este adevărat că lupta pentru această remontare va începe mai întîi pe teren medical, cu ajutorul tehnicilor de reeducare și eventual cu al aparaturii ortopedice sau al chirurgiei.

Vechiul termen „reeducare" — recunoscut ca impropriu — este înlocuit în lucrare cu cel propus de prof. Grassiard, de „educație psihomotrică", singurul termen potrivit, spune autorul.

Într-un capitol următor (IV), autorul prezintă handicapuri asociate : infirmii congenitali ai vederii sau motricității care mai mult decît cei ai auzului sînt într-o proporție însemnată asociați cu alte handicapuri (fizice sau mentale).

În capitolul V sînt descrise maladiile cronice care pot determina un handicap fizic la copilul atins de una din aceste maladii. Aceștia sînt copii cu tuberculoză, cardiopatii congenitale, relativ frecvente, epilepsie, hemofilie, boli de nutriție, diabet și boli ale căilor respiratorii : astm, mucoviscidoză și alte afecțiuni ale rinofarinxului, care au un anumit grad de graviditate, dezorganizînd viața copilului fie prin miile de precauțiuni ce se iau cu el (întreruperile școlare, privațiunile unor ieșiri din casă), fie prin îndepărtarea de familia sa dacă copilul este plasat într-o instituție aflat într-un climat favorabil.

Actualitatea problemelor abordate în această lucrare o recomandă mai multor categorii de specialiști : profesori din școlile speciale, medici (ORL, oftamolog, neuropsihiatru, pediatru, chirurg ș.a.), cadre din serviciul asistenței sociale, părinți și organizații ale deficienților. Cunoașterea aspectelor tratate de André Trannoy (el însuși deficient motor) va contribui la optimizarea muncii complexe de recuperare bio-psiho-socială a deficienților în perspectiva devenirii lor ca oameni utili ai societății în care trăiesc.

FLORIN BARBU
ELENA MARTHA STOICIU

ÎN CURÎND

AL MANAHUL EDUCAȚIEI

Un nou volum util fiecărei familii, profesorilor și tuturor educatorilor.

DIN CUPRINS :

România pe scara viitorului ; Să ne cunoaștem, să ne înțelegem copiii ; Cum ne educăm copiii pentru muncă ; Bunici, părinți, nepoți ; Copilul educator al părinților ; Adultul și dificultățile școlarului ; Nu, îmbătrînirii premature ; Ereditate și educație ; Învățătura, oboseala și prevenirea ei ; Iubirea, izvor de adevăr și frumusețe ; Relația dintre părinți și copii ; Pasiuni permanente, pasiuni trecătoare ; Familia și rezultatele școlare ; Tradiții privind rolul educativ al familiei românești ; Divorțul.

Almanahul mai cuprinde o rubrică de modă vestimentară pentru anul 1976, sfaturi medicale, schițe, povestiri, versuri, epigrame și caricaturi.

Un almanah bogat ilustrat în două și mai multe culori.

DE VÎNZARE ÎN CHIOȘCURI ȘI LIBRĂRII.

BIBLIOTECA „ASTRA" SIBIU

BREVIAR

La începutul lunii decembrie 1974 s-a ținut la sediul UNESCO din Paris o întrunire a experților în materie de educație estetică cu tema *Locul și funcțiile educației estetice în învățămîntul general*. La întîlnire au participat 16 pedagogi și artiști din tot atîtea țări ale lumii. S-a discutat, în primul rînd, locul educației estetice în curriculum-ul școlar și s-a remarcat că sînt afectate un număr insuficient de ore acestei activități care uneori se reduce la cunoștințe teoretice de desen, muzică și istoria artelor. Slaba pregătire în această direcție a profesorilor creează și mai mari dificultăți. Rolul educației estetice se îndreaptă spre ideea „educației prin și pentru artă" ca o parte a educației permanente a individului. Ea urmează să dezvolte acest limbaj de comunicație prin artă și în același timp să cultive creativitatea, imaginația și spiritul critic al copilului. Interdisciplinaritatea educației estetice poate fi privită din interior cu legăturile între muzică, arte plastice, poezie, dramă, dar și dinafara ei, ca o componentă a altor obiecte de învățămînt cum sînt limbile străine sau studiile sociale (istoria, geografia, educația civică) Pentru realizarea acestui criteriu se cere o pregătire adecvată a viitorilor profesori care vor preda disciplinele estetice. Educația estetică se leagă de folosirea filmului, teatrului și muzeelor, ca elemente de stimulare a interesului pentru artă. În această direcție se simte nevoia unei cooperări internaționale, care să asigure și țărilor mai puțin dezvoltate posibilitatea accesului la aceste facilități. Educație estetică este legată strîns de cultura și tradițiile naționale. În același timp, prin faptul că arta transcende hotarele naționale, ea constituie un element esențial al înțelegerii internaționale.

Întîlnirea a fost urmărită de funcționari superiori ai UNESCO, cu un secretariat, avîndu-l în frunte pe dr. G. *Văideanu* (România), șeful Secției programe din Diviziunea pentru programe și structuri a UNESCO.

ANUL INTERNAȚIONAL AL FEMEII — 1975

În cadrul Anului Internațional al Femeii — 1975, UNESCO a lansat numeroase acțiuni de sprijinire a femeilor din mediul rural. Un buletin de informare editat de UNESCO descrie cele 13 programe aplicate în țări în curs de dezvoltare și subdezvoltate din Africa, Țările Arabe, Asia și America Latină. În Camerun, se organizează cursuri speciale pentru instructori care să învețe pe femeile din sate diferite ocupații (cultivarea legumelor, creșterea păsărilor, îngrijirea copiilor etc.). În Etiopia, copiii vor fi învățați să-și prepare hrana singuri pentru a se obține cele mai raționale condiții de hrănire Pentru a scuti femeile de transportul obositor al apei de la mari distanțe, în Volta Superioară s-a inițiat un program de construire a puțurilor de apă și de asigurare a căruțelor pentru transportul ei. În Liban, programul UNESCO ajută pe tinerele fete să se descurce în viața la țară și să nu mai rătăcească prin orașe în căutare de lucru. În timpul școlarizării, de la 9 la 12 ani, fetele învață diverse îndeletniciri rurale ca : olăritul, albinăritul, creșterea viermilor de mătase și cultivarea zarzavaturilor. În Republica Democrată Populară a Yemenului, 95% din femei sînt încă analfabete și efortul principal este îndreptat în această direcție. Pentru această acțiune este nevoie de învățători care sînt pregătiți prin cursuri intensive de 2 săptămîni. Alte acțiuni se referă la refugiații palestinieni, la pregătirea surorilor de ocrotire în Bangladesh, la procurarea cărților și revistelor pentru campania de alfabetizare din Nepal, Afganistan. Alte programe se referă la centrele de educație rurală din Costa Rica și la asigurarea asistenței sanitare în zonele intralitorale ale Guianei.

PROGRAMARE ÎN SISTEMUL BRAILLE PENTRU ORBI

La Universitatea de stat din Oregon (Statele Unite) se lucrează acum cu programe pentru mașinile de calcul, programate de orbi în alfabetul Braille. Totul a pornit de la un student orb de la Facultatea de arhitectură, care a urmat un curs de programatori și apoi s-a apucat singur să programeze, folosind o adaptare originală a sistemului Braille prin punctare inversă de la stînga spre dreapta, astfel ca semnele să fie citite în relief de la stînga spre dreapta. Mașina de calcul are un dispozitiv de citire care transformă semnele în mesaje pentru operațiile de calcul. Programul de pregătire a studenților nevăzători deschide acestora noi posibilități de exercitare a unei meserii interesante. În plus, se recunoaște că, datorită memoriei mai bune și mai rapide a orbilor, aceștia se vor dovedi buni programtori la mașinile de calcul.

OCTAVIAN OPRICA

I. P. „Filaret" — c. 1044

BANDA DE MAGNETOFON ORWO FIECARE SUNET ÎN PARTE — DE CALITATE

BANDA DE MAGNETOFON ORWO un produs de calitate din R.D.G

Veţi remarca imediat : banda de magnetofon ORWO înseamnă calitatea fiecărui sunet în parte. Acesta este marele avantaj al benzilor de magnetofon ORWO. Chiar unei urechi calificate îi este dificil să distingă reproducerea unei imprimări de o retransmisie pe viu. Nu are importanţă ce imprimaţi pe banda dv. de magnetofon ORWO. Nu există restricţii. Se pot face orice fel de imprimări.

Imprimările după radio — mono sau stereo — produc la ascultare aceeaşi plăcere, deci nu mai sînteţi legat de ora de emisie.

La imprimările pe care le faceţi singur, cu un bun microfon pe bandă ORWO, este reţinută fiecare nuanţă. Imprimările pe bandă ORWO, după discuri, garantează chiar după sute de audiţii, aceeaşi calitate a sunetului fără zgomote de zgîrîieturi.

Imprimările de pe bandă pe bandă sînt de calitate superioară.

Banda de magnetofon ORWO reţine sunetele cele mai joase şi cele mai înalte, la fel de bine, şi reţine deplin dinamica intensităţii sonore.

I 4079.

revista de pedagogie

ANUL XXIV

12

DECEMBRIE
1975

INSTITUTUL
DE
ȘTIINȚE PEDAGOGICE

4999
- IUL. 2005
11 III. 2014
97

SOMMAIRE

Anton Vasilescu — L'éducation patriotique de la jeunesse dans l'esprit révolutionnaire • **Nicolae Şipoş** — La signification pédagogique du rapport organisé et spontanné dans le processus d'enseignement • **Pantelimon Golu, Pavel Mureşan** — L'apprentissage psychosocial et la conduite interpersonnelle dans les groupes d'élèves • **Ana-Maria Ichim** — Repères concernant la méthodologie de l'introduction des motivations de l'apprentissage dans la pratique scolaire • **Vasile Popeangă** — L'initiation des élèves du lycée pédagogique pour l'investigation du phénomène éducatif • • **Viorel Alecu** — Critères d'appréciation de l'oeuvre littéraire • **Gheorghe Bunescu** — Le développement de l'esprit critique aux élèves du lycée • **Ion Codru** — L'élaboration des matériaux documentaires pour les cabinets de sciences sociales des écoles • **Valeriu Neştian** — L'interaction dialectique entre l'étude de la langue et l'étude de la littérature roumaine dans le lycée • **Luminiţa Ghivirigă** — L'élève — „cet inconnu" • **Gh. Ungureanu** — Au sujet de quatre notions de langue, comprises dans le programme de langue roumaine pour les classes primaires • **Avram Martin** — Des programmes scolaires concises, claires, à la portée de tout le monde • **Nicolae Apostolescu** et **Petru Radu** — Un point de vue concernant le système de perfectionnement du personnel didactique • • **Octavian Ionescu** — Modèles de baccalauréat dans la pensée pédagogique roumaine • **Dumitru Copilu** — Contributions roumaines concernant l'éducation civique et internationaliste de la jeunesse • **Paul R. Klohr** — La théorie du curriculum • Sommaire de la Revue de pédagogie pour l'année 1975.

CONTENTS

Anton Vasilescu, The Patriotic Education in the Revolutionary Spirit of the Young People • **Nicolae Şipoş,** The Pedagogical Meaning of the Organized and Informal Ratio in the Process of Education • **Pantelimon Golu, Pavel Mureşan,** Psychosocial Learning and Interpersonal Behavior in Pupils' Groups • **Ana-Maria Ichim,** Landmarks Concerning the Methodology of Introducing the Motives of Learning in the School Practice • **Vasile Popeangă,** Initiating the Pupils of the Pedagogical Lyceum in Investigating the Educational Phenomenon • • **Viorel Alecu,** Criteria of Appreciating the Literary Work • **Gheorghe Bunescu :** The Development of Critical Spirit to the Secondary School Pupils • **Ion Codru,** Working out of the Documentation for the Social Science Cabinets in Schools • **Valeriu Neştian,** The Dialectical Interaction between the Study of Romanian Language and Literature in the Lyceum • **Luminiţa Ghivirigă,** The Pupil — "this unknonn" • **Gh. Ungureanu,** About Four Language Notions in the New Curriculum of Romanian Language for the Primary School • **Avram Martin,** School Curricula — Concise, Clear and Wholy Understandable • **Nicolae Apostolescu, Petru Radu,** A Point of View Regarding the System of Further Training of the Teaching Staff • **Octavian Ionescu,** Models of Baccalaureate in the Romanian Pedagogic Thought • **Dumitru Copilu,** Romanian Contribution on the Civic and Internationalist Education of the Young People • **Paul R. Klohr,** The Theory of Curriculum • The Contents of the **Review of Education** in 1975.

CONSILIUL DE CONDUCERE AL REVISTEI DE PEDAGOGIE

Prof. NICOLAE ANDREI, prof. univ. dr. NICOLAE APOSTOLESCU, prof. univ. dr. docent ŞTEFAN BÂRSĂNESCU, prof. univ. dr. VASILE BUNESCU, conf. univ. dr. IOAN CERGHIT, înv. PARASCHIVA CIULIANU, prof. univ. dr. docent ANATOLIE CHIRCEV, prof. EMILIA CONSTANTINESCU, prof. univ. dr. ANDREI DANCSULY, prof. dr. EMILIAN DIMITRIU, prof. VALENTINA FILIPESCU, lector univ. dr. ALEXANDRU GĂVENEA, prof. univ. dr. docent ANGHEL MANOLACHE, prof. GEORGE NESTOR, conf. univ. dr. IULIAN NICA, prof. univ. dr. TRAIAN POP, lector univ. dr. EMIL PĂUN, prof. dr. VASILE POPEANGĂ, conf. univ. dr. ION GH. STANCIU, prof. MARIA STĂNESCU, prof. univ. dr. docent STANCIU STOIAN, prof. univ. dr. DUMITRU SALADE, lector univ. ELENA SOMEŞAN, prof. univ. dr. docent DIMITRIE TODORAN, prof. dr. ANTON VASILESCU (redactor şef).

COLECTIVUL DE REDACŢIE :

prof. MEDEEA BUNESCU, prof. SILVIA DIMA, prof. FLORICA POPESCU, prof. DINCA SOARE, prof. CONSTANŢA SORIK.

4079.

BIBLIOTECA „ASTRA"
SIBIU

REVISTA DE PEDAGOGIE

ORGAN AL INSTITUTULUI DE ȘTIINȚE PEDAGOGICE

ANUL XXIV Nr. 12 DECEMBRIE 1975

CUPRINSUL

Anton Vasilescu — Educația patriotică, în spirit revoluționar a tineretului 3

Nicolae Șipoș — Semnificația pedagogică a raportului organizat și spontan în procesul de învățământ 6

PERFECȚIONAREA TEHNOLOGIEI DIDACTICE

Pantelimon Golu, Pavel Mureșan — Învățarea psihosocială și conduita interpersonală în grupurile de elevi 9

Ana-Maria Ichim — Repere privind metodologia introducerii motivațiilor învățării în practica școlară 13

Vasile Popeangă — Inițierea elevilor de liceu pedagogic în investigarea fenomenului educativ 18

Viorel Alecu — Criterii de apreciere a operei literare 22

Gheorghe Bunescu — Dezvoltarea spiritului critic la elevii de liceu 25

Ion Codru — Elaborarea materialelor documentare pentru cabinetele de științe sociale din școli 29

Valeriu Neștian — Interacțiunea dialectică dintre studiul limbii și studiul literaturii române în liceu 31

ÎNVĂȚĂMÎNTUL ÎN CLASELE I—IV

Luminița Ghivirigă — Elevul — „acest necunoscut" 33

Gh. Ungureanu — Despre patru noțiuni de limbă din noua programă de limba română pentru clasele I-IV 36

Avram Martin — Programe școlare concise, clare, pe înțelesul tuturor 43

DEZBATERI

Nicolae Apostolescu, Petru Radu — Un punct de vedere privind sistemul de perfecționare a personalului didactic . . 46

2022

23307

ISTORIA ŞCOLII ŞI GÎNDIRII PEDAGOGICE

Octavian Ionescu — Modele de bacalaureat în gîndirea pedagogică românească 50

*

Dumitru Copilu — Contribuţii româneşti privind educaţia cetăţenească şi internaţionalistă a tineretului 53

CĂRŢI — IDEI

Ion Orghidan — Colecţia „Noesis“ 49

Const. Dinu — Caiet metodic de istorie 54

Paul R. Klohr — Teoria curriculum-ului 55

* * * — Sumarul Revistei de pedagogie pe anul 1975 57

ЖУРНАЛ ПО ПЕДАГОГИКЕ нр. 12/1975 г.

Содержание

АНТОН ВАСИЛЕСКУ, Патрнотическое воспитание в революционном духе молодежи ● ● НИКОЛАЕ ШИПОШ, Педагогическое значение отношения организованный и стихийный в процессе обучения ● П. ГОЛУ и П. МУРЕШАН, Психосоциальное обучение и межличное поведение в ученических группах ● А. М. ИКИМ, Реперы смотря методологию введения мотиваций обучения в школьной практике ● ВАСИЛЕ ПОПЯНГЭ, Введение учеников педучилища в исследовании воспитательного явления ● ВИОРЕЛ АЛЕКУ, Критерии оценивания литературного производства ● ГЕОРГЕ БУНЕСКУ, Развитие критического духа у учеников лицея ● ВАЛЕРЮ НЕШТИЯН, Диалектическое взаимодействие между изучением языка и изучением румынской литературы в лицее ● ● ИОН КОДРУ, Вырабатывание материалов документации для кабинетов социальных наук в школах ● Л. ГИВИРИГЭ, Ученик-„Этот незнакомый“ ● Г. УНГУРЯНУ, О четырех понятия языка из новой программы румынского языка для начальных классов ● А. МАРТИН, Краткие, ясные, доступные школьные программы ● А. АПОСТОЛЕСУК и П. РАДУ, Точка зрения смотря систему усовершенствования дидактического персонала ● О. ИОНЕСКУ, Модели баккалавра в румынском педагогическом мышлении ● Д. КОПИЛУ, Румынские вклады смотря гражданское и интернационалистическое воспитание молодежи ● ПАУЛ КЛОР, Теория куррикулум-а.

Содержание Журнала по педагогике на 1975 году

EDUCAȚIA PATRIOTICĂ, ÎN SPIRIT REVOLUȚIONAR A TINERETULUI

Prof. dr. ANTON VASILESCU

Începutul lunii noiembrie a.c. a fost marcat de un eveniment cu deosebită semnificație în viața tineretului țării, a întregului popor. Lucrările Congresului al X-lea al U.T.C., ale Conferinței a X-a a U.A.S.C.R., ale celei de-a treia conferințe a Organizației pionierilor au reprezentat prin importanța și problematica politică și educativă abordată un adevărat forum al întregului tineret.

Reprezentanții tineretului muncitoresc din toate sectoarele economiei naționale, ai tineretului studios și ai copiilor au dezbătut cu înalt simț de răspundere activitatea politică și educativă a organizațiilor lor, modalitățile prin care ele au reușit să antreneze pe tineri în acțiuni productive, să le pună în valoare cutezanța și elanul creator în vasta operă de ridicare a României socialiste pe culmi tot mai înalte ale civilizației și progresului. Dezbaterile vii și fructuoase au scos în evidență posibilitățile mari de care dispune tineretul, dorința lui arzătoare de a-și înzeci eforturile, de a-și ascuți agerimea minții în vederea punerii în valoare a marilor sale talente, virtuții și capacității inovatoare spre făurirea unei Românii prospere și înfloritoare, așa cum stabilește Programul partidului, cum o indică Documentele celui de-al XI-lea Congres al P.C.R.

În centrul dezbaterilor forumului tineretului s-a aflat Cuvîntarea rostită de tovarășul Nicolae Ceaușescu, secretarul general al partidului, document cuprinzător, deschizător de noi perspective în activitatea de formare și educație comunistă a tinerei generații. Tovarășul Nicolae Ceaușescu a scos în evidență cu pregnanță potențele creatoare ale generației tinere, valențele sale moral-politice superioare, prezența nemijlocită a celor tineri în marea operă de construcție socialistă pe care o înfăptuiește poporul nostru.

N-a fost acțiune importantă desfășurată în anii construcției socialiste, n-a fost loc de muncă unde tineretul să nu fi fost prezent. „În fabrici și uzine, pe șantiere, în mii de întreprinderi, în unitățile agricole socialiste, în laboratoare, școli și universități, în cadrul amplelor acțiuni de muncă patriotică — spune tovarășul Nicolae Ceaușescu —, pretutindeni tineretul a fost prezent la datorie, înscriind pagini luminoase de abnegație și devotament, de adevărat eroism, în măreața epopee a edificării socialismului în România. Este deosebit de elocvent pentru rolul pe care-l joacă tineretul în dezvoltarea economică și socială a țării faptul că, în prezent, în industria României peste 40 la sută din totalul muncitorilor îl reprezintă tinerii".

Condus cu înțelepciune de partid, tineretul s-a afirmat cu putere oriunde a fost nevoie, imprimînd întregului nostru mers înainte pecetea trăsăturilor sale : dinamism, cutezanță, spirit revoluționar. După pilda comuniștilor, tineretul a știut să îmbine munca și învățătura pentru a imprima acțiunilor sale elan dar și competență, ritm dar și trăinicie, chibzuință dar și spirit novator, revoluționar.

Înfățișînd succint bilanțul marilor realizări înfăptuite de țara noastră în anii construcției societății socialiste și de la care tineretul a fost nelipsit, tovarășul Nicolae Ceaușescu a prezentat tabloul luminos care ni se deschide în viitor și unde tinerii își vor face simțită nemijlocit prezența prin fapte, prin muncă avîntată. Nu este loc de muncă, nu este colț de țară, nu există domeniu de activitate în care tinerii să nu-și poată pune în valoare hărnicia, priceperea, curajul și cutezanța, spiritul combativ, forța creatoare de care dispun.

Profunzimea și bogăția de idei a cuvîntării secretarului general au impulsionat dezbaterile forumului, au înaripat gîndurile, au orientat calea acțiunilor tineretului pentru mai buna sa împlinire spre binele general, al construcției viguroase a societății socialiste multilateral dezvoltate în patria noastră.

Țara noastră încheie cu succes un cincinal și se pregătește minuțios să pășească în noul cincinal — 1976—1980. Prin eforturile întregului popor, în rîndul căruia tineretul ocupă cantitativ și calitativ un loc preponderent, România socialistă se va ridica în anii cincinalului viitor la un stadiu economic înalt care s-o apropie de nivelul țărilor avansate din acest punct de vedere.

Toți oamenii muncii sînt chemați să-și perfecționeze modul de a lucra, să-și ridice calificarea pentru a executa produse de cea mai bună calitate, competitive, care să răspundă celor mai înalte exigențe. Poporul nostru este hotărît să facă din cincinalul următor o perioadă în care cuceririle științei să aibă cîmp larg de acțiune și aplicare în toate domeniile de activitate. Cum pe tineri îi caracterizează năzuința spre nou, dorința de a fi în pas cu tot ceea ce știința contemporană pune la dispoziția producției, ei trebuie să fie aceia care să acționeze pentru promovarea a ceea ce este înaintat pe locul de muncă. Făurim socialismul cu mijloacele cele mai avansate ale cuceririlor științifico-tehnice și cu siguranță tinerii se înscriu ca promotori ai noului printr-o pregătire de specialitate exemplară. Făurim socialismul prin muncă stăruitoare și de bună calitate. Tinerii sînt aceia care, în primul rînd, vor trebui să știe să mînuiască uneltele și mijloacele de producție cu care este înzestrată industria, agricultura, pentru a face să sporească continuu productivitatea muncii, să crească rodnicia pămîntului.

Cum tainele meseriei, priceperile și deprinderile de muncă calificată, competența profesiei se învață în școală, învățămîntul este dator să-și aducă întreaga contribuție la pregătirea tineretului pentru muncă, pentru producție. Principiul învățămînt-cercetare-producție va trebui să-și găsească deplina aplicabilitate pe toate treptele școlare. Educarea tinerei generații în cultul muncii se înscrie ca una dintre cele mai înalte responsabilități ale corpului didactic. Școala, alături și împreună cu organizațiile revoluționare ale tineretului, este datoare să acționeze în așa fel încît fiecare tînăr să dorească și să fie capabil să desfășoare o muncă utilă societății. A fi în afara procesului muncii înseamnă a te înjosi pe tine, a fi păgubitor societății. Dimpotrivă, prin muncă, printr-o muncă utilă, de calitate, tînărul, omul în genere, se împlinește ca personalitate integră, își îndeplinește o înaltă obligație și datorie patriotică.

„Pornind de la caracterul și spiritul general al societății noastre — menționează tovarășul Nicolae Ceaușescu — organizațiile de tineret și pionieri trebuie să acționeze pentru a face din fiecare tînăr al patriei un om dîrz și curajos, combativ și perseverent, care să nu se teamă de greutăți, de muncă și de luptă, care să se situeze întotdeauna pe primele rînduri ale eforturilor națiunii noastre pentru propășirea materială și spirituală, să ducă cu fermitate înainte flacăra progresului pe pămîntul României". Sînt cuvinte pline de înțelepciune și îndemn, îmbrățișate și însușite cu însuflețire de fiecare tînăr, de fiecare cetățean. Pentru că reținem ca o trăsătură bine definită a politicii partidului nostru : creșterea și educarea tineretului interesează în aceeași măsură organizațiile de copii și tineret, organizațiile de partid, școlile de toate gradele, întreprinderile, unitățile și instituțiile socialiste de cultură, artă, colectivele de oameni ai muncii, familia, societatea în totalitatea ei.

Ansamblul acțiunilor educative pe care le întreprind organizațiile de copii și tineret, școala și ceilalți factori educativi, are drept scop formarea omului nou al societății socialiste, cu o conștiință înaintată, cu o concepție revoluționară marxist-leninistă despre natură și societate. Formarea tînărului revoluționar, cu o conștiință înaintată, implică cu necesitate însușirea și stăpînirea politicii Partidului Comunist Român, cel care aplică principiile generale ale revoluției la condițiile specifice țării noastre, reprezintă marxism-leninismul creator în România.

Un tînăr cu o conștiință înaintată este un om devotat patriei, cuceririlor noastre revoluționare. Țelul întregii activități politico-educative, desfășurate de

organizațiile revoluționare ale copiilor și tineretului, de școală și toți ceilalți factori educativi, vizează formarea patriotului înflăcărat, a tînărului care cunoaște, prețuiește și apără tradițiile de luptă ale înaintașilor, este oricînd gata să se jertfească pentru demnitatea, libertatea și neatîrnarea patriei. Nimic nu poate fi mai de preț pentru tînăr decît fericirea de a trăi demn, în frățietate cu toți oamenii muncii de alte naționalități, de a se număra printre cei care înalță edificiul luminos al României socialiste. Forța și eficiența acțiunilor educative vor fi date de felul în care reușim să sădim în inima fiecărui tînăr cultul patriei, dorința fierbinte de a pune mai presus de orice interesele patriei, puterea de jertfă și sacrificiu pentru a apăra cuceririle revoluționare ale poporului, libertatea, independența și integritatea patriei.

Iubindu-și cu înflăcărare patria, tineretul țării noastre este educat în spiritul apropierii și conlucrării cu alte națiuni, al sprijinirii popoarelor subjugate sau care au avut de suferit de pe urma apăsării colonialiste și imperialiste, în lupta pentru înfăptuirea aspirațiilor lor de libertate, dreptate și emancipare națională. Întreg procesul educativ care are loc în organizațiile revoluționare ale tineretului, în școală, în cadrul altor acțiuni inițiate de alte instituții și organizații obștești are ca trăsătură distinctă educarea tinerei generații, a tuturor cetățenilor țării în spiritul principiilor umanismului revoluționar. Aceasta presupune relații de colaborare, stimă reciprocă între toți membrii societății, interzicerea oricărei exploatări și asupriri, egalitate între toți membrii societății, libertatea fiecăruia de a acționa în cunoștință de cauză la făurirea propriului viitor, la conturarea și afirmarea plenară a personalității.

Educarea tinerei generații devine viabilă cînd are drept corolar formarea ei în spiritul nobilelor idealuri ale socialismului și comunismului și cînd fiecare tînăr, fiecare cetățean al țării devine un militant activ pentru transformarea în fapte de zi cu zi a principiilor moralei noi, socialiste, a principiilor eticii și echității socialiste, ale umanismului nou, revoluționar. Educația își dovedește eficiența cînd principiile noi de viață se transformă în norme de comportament, în orice împrejurare s-ar afla tînărul, orice om.

Tineretul, acest imens rezervor de forțe, capabil să împingă înainte întregul mers al vieții sociale, economice și politice, se bucură în țara noastră de condiții dintre cele mai bune materiale, sociale, etice și politice, de drepturi și libertăți largi pe care numai orînduirea socialistă le poate oferi. El are fericirea de a avea în Partidul Comunist Român un conducător și sfătuitor înțelept, competent, un prieten apropiat în persoana tovarășului Nicolae Ceaușescu. Ocrotit și crescut cu adevărată grijă părintească, tineretul țării noastre nu-și va precupeți străduințele pentru a fi la înălțimea încrederii ce i se acordă în permanență. Cu elanul și spiritul revoluționar care-l caracterizează, tineretul va continua mai curajos și dîrz munca înflăcărată de edificare a socialismului victorios și de înaintare spre comunism în scumpa noastră patrie.

Anii de școală reprezintă perioada cea mai propice pentru cizelarea și formarea personalității plenar dezvoltate. Cum în condițiile țării noastre întreaga generație tînără beneficiază de drepturile și avantajele învățămîntului, școala își poate exercita cu maximă eficiență rolul său de principal factor al educării comuniste a tineretului. Perfecționîndu-și neîncetat formele și mijloacele de desfășurare a actului educativ și folosind în mod judicios colaborarea cu organizațiile revoluționare ale tineretului, școala își va îndeplini în cele mai bune condiții menirea sa nobilă încredințată de partid de a crește și educa tînăra generație în spirit revoluționar.

SEMNIFICAȚIA PEDAGOGICĂ A RAPORTULUI ORGANIZAT ȘI SPONTAN ÎN PROCESUL DE ÎNVĂȚĂMÎNT

NICOLAE ȘIPOȘ

Semnificația pedagogică a raportului între organizare și spontaneitate în învățămîntul liceal nu este o problemă inedită, dar abordarea ei a fost deseori afectată de unilateralitate. Pedagogia postherbartiană reducînd structura lecției la binecunoscutele trepte formale, încearcă să excludă în mod nejustificat spontanul din procesul instructiv-educativ, confundîndu-se în mod eronat spontanul cu ineficiența formativă, cu instalarea progresivă a unui climat neorganizat.

Pedagogia pedocentristă (de tipul pedagogiei non-directive promovată de Ellen Kay) deplasa accentul (în cuplul educator-educat) spre educat, facilitînd în mod excesiv spontanul, neorganizarea mai mult sau mai puțin explicită.

„Spontaneizarea" completă a procesului instructiv-educativ prin degajarea lui de orice normative școlare, prin plasarea elevului într-un climat de autodeterminare, deși are drept premisă protejarea universului afectiv-ideatic al copilului, se repercutează negativ, în ultimă instanță, asupra elevului însuși.

Pedagogia contemporană consideră drept axiomatică necesitatea obiectivă de corelare, de integrare și interfuncționalitate complexă între spontan și organizat în procesul instructiv-educativ. Necesitatea corelării armonioase a spontaneității și organizării este de natură pedagogică și psihologică. Organizarea riguroasă, de detaliu, a lecției, deși pornește de la necesitatea eliminării variabilelor aleatoare care pot distorsiona evoluția și desfășurarea unei lecții, poate frîna sau diminua creativitatea elevului, necesitatea psihologică și pedagogică de exprimare și reliefare a propriei personalități.

O lecție „programată" în cele mai mici detalii, inclusiv sistemul de întrebări și probleme care vor fi dezbătute, poate fi puternic afectată de apariția unor probleme, neincluse în planul de lecție, elaborat cu excesivă rigurozitate. Tendința unor cadre didactice de a solicita răspunsuri șablon, de a sancționa drept corecte răspunsuri care coincid complet cu un model anterior elaborat, este efectul predominanței organizării în detrimentul spontaneității

Realizarea unor planuri de lecție foarte strînse, extrem de dense în cunoștințe, se poate solda cu solicitarea exclusivă a memoriei, poate chiar a memoriei mecanice, cu antrenarea tot mai slab reprezentată a efortului propriu de gîndire. Practica și experiența acumulată de cadrele didactice, de cercetătorii problematicii instructiv-educative, au demonstrat însă cu suficientă elocvență că lipsa de organizare poate afecta performanțele și randamentul profesional al cadrelor didactice care practică acest sistem. Pregătirea superficială a lecțiilor care vor fi susținute, comunicarea unui volum mic de cunoștințe, solicitarea permanentă a elevilor se pot transforma în carențe ale procesului instructiv-educativ. Dezorganizarea implicită și explicită, voită sau survenită, nu este de fapt sinonimă cu cultivarea spontaneității. De fapt, spontaneitatea nu poate evolua cu o prognoză favorabilă decît într-un cadru organizatoric, suficient conturat, delimitat, definit.

În procesul instructiv-educativ din învățămîntul liceal de specialitate, relația spontan-organizat are o serie de implicații pedagogice, specifice, distincte. Specificul învățămîntului liceal precis conturat îl reprezintă instruirea și formarea într-o

spe alitate în contextul asimilării unor cunoştinţe teoretice şi practice generale, menite să completeze profilul intelectual-moral al absolventului acestui tip de liceu.

Lecţia de tip mixt — forma instructiv-educativă axială — are numeroase valenţe şi responsabilităţi în îmbinarea armonioasă a organizării şi spontaneităţii. Momentul prim, numit prin tradiţie organizatoric, nu trebuie să evolueze şi să se contureze ca un moment de emitere a unui sistem restrictiv de normative menite să eludeze „ab initio" declanşarea spontaneităţii. Etapa verificării cunoştinţelor este sau ar trebui să fie un moment de corelare armonică a organizării şi spontaneităţii. Detalierea (în formă scrisă a planului de lecţie) chestiunilor, problematicii, punctelor de reper asupra cărora va insista examinarea şi evaluarea volumului de cunoştinţe asimilat de elevi, în sistemul de lecţii precedente, este utilă. Verificarea cunoştinţelor anterior predate poate fi, însă, şi un moment de stimulare a apetenţei gnostice specifice, definitorii pentru adolescenţi.

Incitarea acestei apetenţe este uşor realizabilă nu prin întrebări sau probleme-şablon, ci prin solicitare activă a elevului la gîndirea şi regîndirea propriilor cunoştinţe asimilate. Verificarea nu trebuie să fie direcţionată spre obiectivul singular al examinării şi evaluării volumului de cunoştinţe asimilate. Ea poate şi trebuie să devină un moment de sondare şi anulare a incertitudinilor elevilor.

Contactul elevilor cu noile cunoştinţe s-ar părea că exclude, prin conţinutul şi sfera sa problematică, spontaneitatea în favoarea organizării sistemului. Este o optică unilaterală care poate fi uşor depăşită. Comunicarea de noi cunoştinţe în şcoala modernă nu mai este de fapt o comunicare, ci o descoperire activă, creativă a cunoştinţelor. Depăşirea modalităţilor pur expozitive predispunînd la pasivitate şi pasivizare este o achiziţie bine structurată a pedagogiei contemporane. Din această perspectivă, atragerea elevului la formularea cunoştinţelor predate asigură şi o corelare armonioasă între organizare şi spontaneitate. Lecţiile de laborator, cu un rol central în învăţămîntul liceal sînt spaţii didactice optime de cultivare a spontaneităţii ; o lecţie de laborator, prin complexul său de obiective formative şi informative, nu poate fi concepută fără declanşarea plenară a spontaneităţii, a creativităţii. Scindarea elevilor în microgrupuri funcţionale, care cooperează la realizarea aceluiaşi obiectiv, stimularea tendinţelor de autoorganizare, îmbinarea cunoştinţelor teoretice cu formarea directă nemijlocită a unor deprinderi practice, sînt tot atîtea premise ale corelării, organizării şi spontaneităţii.

Practica productivă, ecou al îmbinării vitale, organice a învăţămîntului cu producţia, a apropierii lui de viaţă, de cerinţele şi responsabilităţile activităţii productive, este extrem de fertilă, de deschisă şi accesibilă pentru corelarea organizării şi spontaneităţii. Desfăşurată în cadre organizatorice specifice, bine delimitate, practica productivă prin obiectivele ei nu exclude, ci presupune spontaneitatea. În activitatea de practică productivă, elevul îşi poate manifesta liber iniţiativa, aptitudinile de organizare a locului de muncă şi a procesului productiv, capacitatea de colaborare în activitatea în echipă. Microgrupul polifuncţional — ca element organizatoric central al practicii productive, microgrup îndrumat direct de profesorul-maistru sau de muncitori cu experienţă — presupune şi intervenţia spontaneităţii.

Elevul primeşte o serie de îndrumări şi indicaţii de muncă, o serie de cunoştinţe de specialitate pe care trebuie să le transpună în practică, în realizarea unor produse finite, utilizabile. Relaţia profesor-elev — obiectul unui număr impresionant de dezbateri şi al unei sesiuni de comunicări a cadrelor didactice, abordată din perspectiva unor discipline conexe (sociologia educaţiei, teoria educaţiei, psihologia pedagogică) — are o serie de valenţe în contextul corelării organizării şi spontaneităţii încă insuficient abordate şi descrise.

Relaţia profesor-elev de tip autoritar încă frecventă, necesară în anumite circumstanţe instructiv-educative, este o frînare accentuată a spontaneităţii, poate deveni o instanţă de pasivizare progresivă a elevului. Relaţia profesor-elev de tip democratic este extrem de fertilă din perspectiva îmbinării, corelării armonioase a organizării şi spontaneităţii. Climatul democratic, tradus printr-o cooperare activă între profesor şi elev, face posibilă şi necesară cultivarea spontaneităţii, solicitînd iniţiativa proprie a elevului, instituind un schimb eficient de opinii şi

idei. Relaţia profesor-elev de tip liber (laissez-faire), deşi extrem de accesibilă dezvoltării şi cultivării spontaneităţii, are dezavantajul şi riscul nedirecţionării eforturilor instituţionalizate de instrucţie şi educaţie, al proceselor de autoeducaţie.

Îmbinarea armonioasă a organizării şi spontaneităţii în învăţământul liceal are o serie de valenţe educative specifice. Se vorbeşte tot mai insistent în literatura psihopedagogică contemporană de necesitatea găsirii unor metode, tehnologii didactice adecvate de stimulare a creativităţii elevilor. Proces complex care antrenează straturile profunde ale personalităţii, creativitatea (gîndirea divergentă în tehnologia lui Guilford) devine tot mai necesară, mai solicitată de progresul tehnologic şi ştiinţific accelerat. Cultivarea şi instituirea unui raport satisfăcător între organizare şi spontaneitate stimulează şi creativitatea, dinamizînd gîndirea elevilor, direcţionînd-o spre rezolvarea şi elucidarea unor probleme mai dificile. Numărul mare de inovaţii, brevetate la nivel naţional sau internaţional, demonstrează că preocupări pentru declanşarea creativităţii există. Declanşarea spontaneităţii elevului este eficientă şi din perspectiva finalizării proceselor creative. Corelarea satisfăcătoare a organizării şi spontaneităţii în învăţământul liceal răspunde şi trebuinţei de afirmare şi confirmare axiologică şi socială a personalităţii, trebuinţă definitorie pentru universul afectiv-ideatic al adolescentului. Aflat în plin proces de structurare şi conturare a personalităţii, adolescentul integrat în învăţământul liceal este confruntat cu trebuinţa obiectivă cu profunde implicaţii pedagogice şi psihologice de confruntare cu sine însuşi, de definire şi evaluare socială a personalităţii.

Trebuinţa de afirmare şi evaluare socială a personalităţii adolescentului se conjugă cu trebuinţa de autocunoaştere a structurii personalităţii. Îmbinarea optimă a organizării şi spontaneităţii în procesul instructiv-educativ liceal poate să satisfacă corespunzător această trebuinţă. Analiza implicaţiilor pedagogice, a corelării organizării şi spontaneităţii în procesul instructiv-educativ din învăţământul liceal, poate insista şi asupra relaţiei elev-elev-colectiv de elevi. Procesul instructiv-educativ tradiţional are dezavantajul de a anula sau face ineficientă comunicarea elev-elev, elev-colectiv de elevi. În acest context, procesul instructiv-educativ se reduce la un dialog între profesor şi elevi, dar care exclude un dialog între elevi. Mai mult chiar, o serie de normative şcolare restrîng sau delimitează foarte strict cadrul comunicării elev-elev. Cultivarea spontaneităţii îmbinată cu organizarea bine dozată trebuie să includă şi o mai bună comunicare elev-elev în timpul procesului instructiv-educativ, condus de profesor, inginer profesor sau maistru.

În acest sens, lecţiile de laborator, activităţile de atelier şi practică productivă au o serie de valenţe insuficient exploatate pe linia comunicării reale, operative, elev-elev, elev-colectiv de elevi, în cadrul mai larg al unei corecte şi juste corelări între organizare şi spontaneitate în învăţământul liceal. Problema semnificaţiei pedagogice a corelaţiei între organizare şi spontaneitate în procesul instructiv-educativ din învăţământul liceal, încă insuficient abordată în literatura de specialitate, poate, printr-o analiză densă, la obiect, printr-o serie de investigaţii şi concluzionări practice, să amelioreze eficienţa procesului de învăţămînt, preocupare centrală a tuturor factorilor antrenaţi în această activitate.

ÎNVĂȚAREA PSIHOSOCIALĂ ȘI CONDUITA INTERPERSONALĂ ÎN GRUPURILE DE ELEVI*

Conf. univ. dr. PANTELIMON GOLU
Universitatea București
Cercet. șt. PAVEL MUREȘAN
Acad. „Ștefan Gheorghiu"

Conceptul de învățare psihosocială. Învățarea psihosocială poate fi definită în două sensuri : a) *în sens larg,* înțelegînd prin aceasta întreaga învățare umană care se realizează ca învățare reglată după model ; b) *în sens restrîns* — procesul prin care individul își apropie și asimilează noi modele comportamentale, noi forme și scheme de interacțiune și de relații interpersonale, noi trăsături de personalitate, noi mobiluri de conduită.

În acest ultim sens, învățarea psihosocială poate să decurgă *spontan* și *dirijat.* Învățarea psihosocială *spontană* se realizează la nivel socio-perceptiv, avînd ca mecanisme imaginea nemijlocită a faptului de comportament și transpunerea lui ca atare în conduită prin imitație, reproducere senzorio-motorie. În plan relațional, interpersonal, aceasta înseamnă ghidarea relației de către semnale exterioare (A îl alege sau îl respinge pe B, conducîndu-se după ceea ce „sare în ochi") ; relația preferențială se reduce la jocul exterior al conduitelor (acum îl atrage, acum îl respinge), cunoașterea interpersonală se reduce la jocul exterior al imaginilor perceptive, iar motivația interpersonală se reduce la impulsuri actuale, situative, instabile, episodice. Ea lucrează ca o pulsație discontinuă, extrinsecă, așa cum discontinue, instabile și inegale sînt conținuturile informaționale furnizate de o cunoaștere interpersonală de nivel socio-perceptiv.

Ca o primă concluzie subliniem consonanța celor trei planuri : relațional-interpersonal, cognitiv-socioperceptiv și motivațional — pulsație extrinsecă.

Efectele dezvoltării relațiilor interpersonale prin învățare psihosocială spontană sînt : mare dispersie a comportamentelor, distribuție neuniformă a modelelor de conduită în grup, entropie interpersonală exprimată în gradul redus de coeziune a grupului, ceea ce determină slăbirea bazei psihosociale a deciziei colective și conservarea unei distanțe apreciabile între conduită și norma sau idealul educațional. Aceste constatări au rezultat în urma aplicării testului sociometric pentru *relație și percepție* interpersonală la clasele V—VIII și anii I—IV de la un liceu din provincie (Subcetate-Mureș, județul Harghita). Așa cum rezultă din tabelul nr. 1, s-au obținut coeficienți scăzuți de coeziune grupală *exprimată și percepută,* precum și indici de expansiune socioafectivă și de integrare interpersonală relativ redusă.

În concluzie, învățarea psihosocială *spontană* se caracterizează printr-o evoluție lentă, sinuoasă, plină de imprevizibil, adesea retardată și bazată pe imitații, încercări și erori, cu un indice scăzut de autoconștiință, fapt care adesea „macină",

* Lucrarea reprezintă numai un „fragment" dintr-o cercetare mai amplă consacrată mecanismelor integrării în microgrupul școlar.

Nr. crt.	PARAMETRII	Clasa			Anul		
		a VI-a	a V-II-a	a VIII-a	I	II	III
1.	Coeficientul de coeziune grupală exprimat (C.C.G.E.)	0,12	0,32	0,35	0,47	0,24	0,34
2.	Coeficientul de coeziune grupală perceput (C.C.G.P.)	0,07	0 11	0,25	0,27	0,14	0,23
3.	Media expansiunii socio-afective pozitive la băieți	5,5	8,6	7,	11,7	9,8	8,9
4.	Media expansiunii socio-afective pozitive la fete	6,7	10,7	6,	11,2	10,8	11,3
5.	Media generală a expansiunii socioafective	6,1	9,7	7,2	11,4	10,6	10,8

zdruncină personalitatea în procesul formării ei. De asemenea, în cadrul acestui forme de învățare se lasă un larg cîmp de acțiune unor astfel de factori aleatori cum sînt : criza preadolescenței, criza adolescenței, care nu atît că pregătesc condițiile de trecere la un ciclu superior de evoluție interpersonală, cît că „bruiază", deviază și uneori alterează această evoluție. Acești factori își vor institui controlul și vor da „măsura", „croiala" viitoarelor trăsături de personalitate ale elevului, dacă acesta nu este ajutat, condus, orientat prin teritoriile crizelor.

Învățarea psihosocială *dirijată* este o învățare ce se realizează la nivel *sociognostic*, fiind ghidată de modele furnizate de educator cu intenție și cu anticipație. Orientarea ei se bazează pe judecata apreciativă de valoare și pe raționamentul cu conținut moral, rezultate din explorarea în profunzime de către subiect a personalității semenilor săi. Este o învățare mediată care îl obișnuiește pe subiect să țină în loc, pentru moment, reacțiile de atragere și respingere imediate, să mediteze asupra lor și să le modifice fundamentul de sprijin. Apare din nou consonanța între relație, imagine și motiv, dar la un alt nivel, pe un alt plan : *planul intern*. Respectiv, percepția interpersonală devine judecată interpersonală, relație interpersonală cu un evantai psihosocial foarte larg ce se specifică și devine relație psihomorală (adică, legătură între componente de personalitate cu rezonanță morală : sinceritate, modestie, onestitate etc.), iar motivația devine intrinsecă : nu impuls imediat, ci trăire rafinată, nuanțată, derivată din sensul etic superior al legăturii interpersonale. Ca urmare a amplasării lor în plan sociognostic, atît relația cît și motivul se impregnează cu conștiință. Este vorba de o transformare de ordin interpersonal care devine prilej și sursă a unor puternice mutații în plan personal determinînd creșterea indicelui de maturitate socială reflectat în adoptarea statutului și rolului de adolescent.

Efeciele învățării psihosociale dirijate se reflectă în : creșterea coeficientului de transpătrundere, creșterea gradului de coeziune grupală, apropierea coeficientului de coeziune grupală percepută de coeficientul de coeziune grupală exprimată etc.

Cercetare experimentală. În cadrul cercetării, s-a procedat la desfășurarea efectivă a învățării psihosociale dirijate, prin experiment educațional formativ, bazat pe operarea cu factori de progres interpersonali.

A. *Subiecții* supuși cercetării formative au fost recrutați din trei ani de studii (toți de la nivelul anului II) de la liceele „Matei Basarab" și „Spiru Haret" din București în perioada anului școlar 1972—1973. Din cei trei ani de studiu, doi au fost supuși efectiv experimentului formativ, iar al treilea a servit drept grup de control. Au fost utilizați anii II, deoarece datele cercetării constatative au pus în evidență că la această vîrstă apare un proces de stagnare a dezvoltării relațiilor interpersonale.

Înainte și după introducerea factorilor de progres s-a operat cu cîte o testare sociometrică.

B. *Factorii de progres* cu care s-a operat au fost :

1. Factori de progres interpersonal de tip *relațional :*

a) influențări la nivel de set motivațional și atitudinal prin introducerea în comportamentul elevilor a unor modele de conduită ale trăsăturilor de personalitate cum sînt : modestie, sinceritate, colegialitate etc. ;

b) influențări la nivel de scară subiectivă a valorilor interpersonale ;

c) influențări la nivelul structurii sociometrice, de comunicare, putere și valoare ;

d) proiectarea unor norme de grup și transformarea lor în principii de funcționare a comportamentelor interpersonale.

2. Factori de progres interpersonal de tip *gnostic* :

a) conștientizarea de către elevi, cu ajutorul testului sociometric, a alegerilor și respingerilor în care sînt implicați. Ca urmare a acestei conștientizări, crește capacitatea percepției sociometrice și capacitatea de transpătrundere a relațiilor interpersonale, reducîndu-se totodată disonanța primară (sociometrică) și cea secundară (din transpătrundere) ;

b) *conștientizarea* de către fiecare elev a motivelor alegerilor și respingerilor primite de către el însuși, cît și a celor primite de colegii săi ;

c) conștientizarea aspectelor *pozitive* și *negative* ale personalității membrilor grupului și indicarea posibilităților de ameliorare a lor. Acest lucru s-a realizat prin conștientizarea Eu-lui reflectat, adică, conștientizarea imaginii pe care o are grupul asupra fiecărui membru al său ;

d) dezvoltarea imaginii de sine.

C. *Metodica cercetării* a constat în utilizarea următoarelor variante experimentale : a) subiecți pregătiți să se comporte într-un anumit fel și parteneri de interacțiune neinfluențați ; b) subiecți nepregătiți și parteneri de interacțiune influențați ; c) subiecți pregătiți și parteneri de interacțiune influențați. Subiecții pregătiți să se comporte într-un anumit fel au fost orientați în sarcină pe baza unei strategii constînd în relevarea sistemului de indici esențiali și necesari ai respectivului comportament. În cazul celei de-a treia variante experimentale (varianta C) a fost realizată o strategie de orientare educațională completă, în sensul prezenței sistemului de indicații la ambii poli ai interacțiunii : subiect și partener de interacțiune. Această variantă s-a dovedit cea mai eficientă. Prin intermediul celor trei variante experimentale s-a încercat introducerea în cele două grupuri de elevi a unor modele de conduită capabile să determine dezvoltarea relațiilor interpersonale și să inducă motive intrinseci la nivelul acestora. Acestea erau : conduita de *colegialitate, modestie, sociabilitate* și *sinceritate.* Subiecților pregătiți pentru aceste modele de conduită li s-a cerut, în mod deosebit, să respecte următoarele condiții în conduita lor, indiferent de reacțiile colegilor :

1) să se comporte colegial, adică : a) să răspundă prompt la solicitările de orice natură ale colegilor lor, indiferent în ce relații se află cu ei, atunci cînd aceste solicitări sînt raționale și privesc interesele grupului ; b) să participe la toate acțiunile școlare și să le realizeze într-un mod din care să reiasă că au o mare importanță pentru ei ;

2) să se comporte modest, adică : a) să nu se laude ; b) să nu încerce să impună altora meritele lor, ci să-i lase pe alții să le recunoască ș.a.m.d.

De la procesul de orientare în sarcina sau situația de interacțiune s-a trecut la exersarea efectivă a modelelor de conduită introduse experimental pînă s-a realizat următorul efect : penetrarea efectivă a normei în conștiința și conduita subiecților influențați prin instructaj și preluarea ei de către cei neinfluențați, dar care se aflau în imediata apropiere a celor influențați, fiind partenerii lor de interacțiune. În continuare, s-a urmărit difuzarea normei în întregul grup și generalizarea ei la nivel de grup.

D. *Rezultate.* În urma introducerii factorilor de progres a fost aplicat din nou testul sociometric, pentru a se constata efectul acestora. Aceste efecte au fost comparate cu rezultatele aplicării testului sociometric înaintea introducerii factorilor de progres. S-au obținut următoarele rezultate (C = grupul de control) :

TABELUL nr. 2

Nr. crt.	PARAMETRII	Testarea	Anul		
			a II-A	a II-B	a II-C
1	Coeficientul de coeziune grupală exprimat (C.C.G.E.)	t_1	0,24	0,27	0,35
		t_2	0,58	0,44	0,40
2	Coeficientul de coeziune grupală perceput (C.C.G.P.)	t_1	0,17	0,17	0,19
		t_2	0,52	0,37	0,24
3	Media expansiunii socio-afective pozitive la băieţi	t_1	10,3	9,85	10.46
		t_2	15,7	14,5	11,9
4	Media expansiunii socio-afective pozitive la fete	t_1	11,2	10,9	11,5
		t_2	16,7	15,5	12,42
5	Media generală a expansiunii socioafective pozitive	t_1	10,7	10,3	10,9
		t_2	16,1	14,8	12,2
6	Media expansiunii socio-afective negative la băieţi	t_1	4.7	5,2	4,3
		t_2	1,2	2	3,2
7	Media expansiunii socio-afective negative la fete	t_1	5,3	4,6	5,1
		t_2	1,1	1,9	3,4
8	Media generală a expansiunii socioafective negative	t_1	5,1	4,9	4,7
		t_2	1,1	1,9	3,3
9	Media integrării sociale pozitive la băieţi	t_1	11,4	12	11,7
		t_2	17,8	15,7	13,2
10	Media integrării sociale pozitive la fete	t_1	10	10,7	10,2
		t_2	16,1	14,3	12,1
11	Media generală a integrării sociale pozitive	t_1	10,7	10,3	10,9
		t_2	16,9	14,8	12,2
11	Media generală a integrării sociale negative	t_1	7,3	6,5	7
		t_2	1,8	2,2	5,9
13	Disonanţa sociometrică generală	t_1	17,9	19,6	19,7
		t_2	4,4	8,1	16,8

Se observă din aceste rezultate următoarele efecte ale introducerii factorilor de progres şi, ca atare, ale procesului de învăţare psihosocială dirijată :

1) creşterea coeficientului de coeziune grupală şi de organizare a grupului ;

2) apropierea valorii coeficientului de coeziune perceput de valoarea coeficientului de coeziune exprimat ;

3) creşterea expansivităţii socioafective pozitive şi reducerea celei negative ;

4) creşterea gradului de integrare socială ;

5) reducerea disonanţei sociometrice etc.

Un alt efect deosebit de important al învăţării psihosociale a fost *restructurarea factorului motivaţional.* Aceasta s-a imprimat în :

a) trecerea de la o categorie de motive la alta : de la motive extrinseci („simpatic", „vesel", „atrăgător", „curat" etc.) la motive intrinseci („cinstit", „sincer", „corect", „serios" etc.). În acest caz a fost observat următorul fapt interesant : involuția motivelor extrinseci la alegeri (de la 22,4% la 17,1%), deci trecerea spre intrinsec ; și involuția motivelor *intrinseci* la respingeri (de la 33,4% la 21,2%). Trecerea spre extrinsec, în motivarea respingerii interpersonale se produce ca urmare a influenței procesului de învățare socială care atrage după sine : extinderea ariei expansivității pozitive ; restrîngerea ariei celei negative și transformarea ei într-un fapt accidental, nesemnificativ ;

b) evoluția în interiorul aceluiași motiv, ca trecerea de la semnificația lui obiectivă la sensul lui subiectiv și implicit în aprofundarea motivului. Spre exemplu, motivul „sincer" (cercetarea constatativă) întîlnit și la clasa VI-a și la anul II are o semnificație valorică subiectivă mult mai profundă la anul II.* Același fapt s-a întîmplat și cu motivele influențate prin factorii de progres.

Concluzii. 1. Planul personal și cel interpersonal reprezintă o unitate indestructibilă, cu investiții și beneficii reciproce, cu alternări și devansări caracteristice, cu disonanțe tranzitorii și cu consonanțe din ce în ce mai trainice.

2. La nivelul grupului mic și îndeosebi al microgrupului școlar este necesar și posibil să se intervină activ prin modele educaționale, în procesul interacțiunii dintre cele două planuri (personal și interpersonal) în scopul : a) accelerării ritmului achizițiilor ; b) ameliorării anumitor parametri ai formării persoanei elevului și ai integrării lui sociale ; c) optimizării performanței și climatului psihosocial al clasei.

3. Învățarea psihosocială, ca și cea intelectuală tinde atunci cînd este dirijată și controlată spre o distribuție uniformă a modelelor de conduită și a gradelor de dezvoltare individuală în grup, fără însă a anula principiul manifestării spontane, originale a fiecărei individualități în cadrul grupului. În ce sens ? În sensul că ea încearcă să releve și să potențeze mai de timpuriu acele caracteristici de conduită interpersonală care par a fi atît cele mai viguroase sub raportul întreținerii raporturilor de interacțiune cît și cele care concordă cel mai mult cu modelul de interacțiune admis, prescris, cerut, social.

REPERE PRIVIND METODOLOGIA INTRODUCERII MOTIVAȚIILOR ÎNVĂȚĂRII ÎN PRACTICA ȘCOLARĂ

ANA-MARIA ICHIM

Dificultatea de a implementa în școală trezirea și dezvoltarea motivațiilor pentru învățare este evidentă și recunoscută, deoarece motivația nu poate fi izolată de contextul personalității. Ea este aderentă afectivității, voinței, cunoașterii și caracterului. Prin urmare, pentru a trezi și dezvolta motivații pentru învățare este necesar să se creeze situații mobilizatoare complexe.

Pe baza cercetărilor efectuate am selectat trei categorii de modalități ale traducerii în practica școlară a motivațiilor învățării :

* La clasa a VI-a motivul „sincer" pe lîngă faptul că este întîlnit mai rar are un conținut mai mult extern, situativ, fiind mai ales rezultatul imitației neselective. În schimb la anul II motivul „sincer" nu numai că este întîlnit mai des, dar el exprimă un conținut intrinsec, interiorizat și stabilizat, conținut care reprezintă fundamentul trăsăturii de personalitate corespunzătoare.

I. Cunoaşterea de către cadrele didactice a structurilor motivaţionale caracteristice fiecărui nivel de dezvoltare. Profesorul va face apel la motivaţiile dominante, specifice vîrstei, care reprezintă în fapt întăritorii la care elevii respectivi sînt sensibili.

Structurile motivaţionale şi ierarhia motivelor, pentru clasa I, a V-a, a VII-a, anii I şi III de liceu au fost publicate în articolul „Motivaţiile învăţării" („Revista de pedagogie", nr. 7-8/1974). Aceste structuri au fost stabilite prin pretestare în vederea alcătuirii chestionarului codificat.

II. Cunoaşterea de către cadrele didactice a comportamentelor ce trebuie să le adopte pentru a trezi şi dezvolta motive de învăţare.

III. Cunoaşterea şi crearea condiţiilor favorizante pentru stimularea şi formarea motivaţiilor învăţării.

Oferim în cele ce urmează o schiţă de comportament al elevului cu motivaţie superioară la învăţătură ca rezultat final al activităţii de implementare în şcoală a motivaţiilor învăţării.

Schiţă de comportament al învăţătorului care trezeşte motivaţii pozitive, elaborată pe operaţionalizarea motivaţiilor specifice de nivel şi a unor acţiuni favorizante instalării motivaţiei la clasa I.

Motivaţii pozitive	*Comportamente ale învăţătorului*
Nevoia de securitate afectivă	Accentuează latura emoţionantă a lecţiei. Face apel la sentimentele copilului faţă de părinţi, de rude, de învăţător. Este bine dispus. Asigură un climat afectiv. Are umor. Este entuziast. Este sincer. Se preocupă de copil.
Nevoia de apreciere, de laudă, de recunoaştere	Creează situaţii de succes pentru fiecare elev. Evită eşecul. Apreciază fiecare reuşită. Face apel la notă, la premii. Se bucură de succesele copilului. Îl laudă. Este drept. Apreciază obiectiv. Întăreşte convingerea că elevul poate da rezultate bune. Îl obişnuieşte să suporte insuccesul.
Dezvoltă curiozitatea spontană, canalizînd-o spre curiozitatea de cunoaştere, voluntară, de durată	Îndeamnă copilul să încerce să lucreze, să pună întrebări, să observe, să experimenteze. Lasă iniţiativă liberă copilului. Încurajează discuţiile, lupta de idei, obişnuieşte pe copii să-şi argumenteze părerile.
Orientează lecţia spre scopuri	Scopurile sînt formulate concret : învăţăm să scriem cuvîntul *mama*, numele unui prieten, să socotim pentru a nu greşi la cumpărături, ca să fim folositori mai tîrziu, să ne putem ajuta părinţii etc. Subliniază mereu importanţa personală şi socială a celor învăţate.
Îndrumă capacitatea de a structura cunoştinţele	Arată cum să ordoneze, serieze, clasifice. Învaţă pe copil operaţiile de analiză, sinteză, comparaţii, caracterizări, deosebiri între personajul principal şi secundar, surprinderea sensului general.
Educă capacitatea de concentrare	Obişnuieşte şi cere desfăşurarea muncii în aceleaşi ore.
	Îndeamnă să persevereze, să fie harnic, să termine sarcina. Creşte progresiv durata de muncă în desfăşurarea temelor, cere efectuarea unei teme în timp precis. Scurtează durata unor teme care la început cereau o vreme mai îndelungată. Creşte, treptat, rapiditatea citirii. Cere să se îndeplinească sarcini care necesită răbdare şi perseverenţă. Foloseşte în acest scop jocuri didactice şi jocurile cu roluri.
Cultivă motivaţiile social-morale (cultivarea sentimentului datoriei şi al răspunderii)	Verifică şi apreciază permanent efectuarea sarcinilor. Este atent la punctualitate, hărnicie, perseverenţă. Indică obligaţiile elevului faţă de sine, faţă de alţii şi de muncă. Creează perspectiva profesională.

Schiţă de comportament al profesorului care trezeşte motivaţii pozitive, întemeiat pe operaţionalizarea motivaţiilor permanente, pe care le-am găsit prezente şi eficiente la toate nivelurile

Motivaţii cognitive, interese de cunoaştere	Profesorul apreciază relevanţa personală şi socială a scopurilor lecţiei. Precizează ce situaţii de viaţă sînt servite de cunoştinţele predate. Creează conflicte epistemice, situaţii de problemă, relevă contradicţii. Determină pe elev să cerceteze, să pună întrebări, să emită ipoteze, să argumenteze părerile proprii. Permite lupta de opinii.
	Structurează bine materia pe care o predă. Indică ce este esenţial. Transmite tehnici de învăţare.

Nevoia de apreciere socială	Profesorul notează şi apreciază obiectiv. Ajută pe elev să-şi cunoască progresul la învăţătură, dă informaţii detaliate asupra rezultatelor. Întăreşte convingerea elevului că poate da rezultate bune. Se bucură de succesul elevului. Creează atmosferă de încredere şi simpatie. Elevul se simte acceptat, are sentimentul coeziunii, găseşte răspuns la nevoia sa de securitate şi de stimă.
Motivaţiile social-morale	Profesorul este atent la punctualitate, perseverenţă, hărnicie. Apelează la simţul răspunderii şi al îndatoririi. Arată obligaţiile elevului faţă de sine. Pune pe elevi în situaţia de a lua poziţie în diferite împrejurări. Oferă modele socio-culturale. Este şi el un model. Face apel la domeniul afirmării sociale. Activează perspectiva profesională. Vorbeşte despre statut şi rol.

Schiţă de comportament al învăţătorului şi profesorului care trezeşte motivaţii aversive.

Motivaţii aversive	*Comportamente*
Anxietatea	Profesorul creează o stare de nelinişte, de neîncredere. Blamează, ameninţă, umileşte, jigneşte, ignorează, foloseşte un ton răstit, manifestă proastă dispoziţie.
Plictiseala	Lecţia este monotonă, lungă, aridă. Se dictează lecţia. Profesorul vorbeşte prea mult, predă fără entuziasm.
Frustarea	Nu apreciază obiectiv, dă note mici din principiu. Este indiferent la efortul elevului. Ascultă ceea ce nu s-a predat. Vorbeşte defectuos (prea tare — prea încet, prea repede — prea rar). Refuză să răspundă la întrebările elevului. Ascultă şi nu notează. Nu apreciază verbal. Se preocupă prea mult de disciplină. Nivelul lecţiei este sub aşteptările elevului.

Condiţii favorizante pentru trezirea şi cultivarea motivaţiilor învăţării.

Prima categorie a acestor condiţii se referă la recompensa pe care orice motivaţie o presupune. A doua categorie se referă la necesitatea de a organiza un cîmp motivaţional.

Condiţii din prima categorie : Succesul şi motivaţia.

Motivaţia pentru învăţare devine cu atît mai puternică cu cît activitatea este urmată de succes. Reuşita unei acţiuni încurajează elevul să se apuce de alta. Mulţi elevi dobîndesc interes la acea disciplină la care reuşesc. Informaţia despre succesul obţinut este util să se facă imediat după activitatea depusă, iar răsplata să fie o urmare a străduinţei. Insuccesul repetat şi de durată duce la disperare şi evitarea oricărui efort.

Controlul şi motivaţia. Prin control înţelegem operaţia de apreciere, evaluare şi notare. Controlul randamentului trebuie să aibă mai ales o funcţie pedagogică, aceea de a fi un imbold, un motiv de îmbunătăţire a procesului de învăţare.

Controlul bine orientat indică progresul realizat de elev, prin raport la criteriile obiective, dar şi faţă de situaţia concretă a elevului. Controlul trebuie să arate fiecăruia ce a reuşit, ce nu a reuşit şi cum să continue învăţarea, ce tehnici de lucru să folosească.

În multe cazuri pozitive din şcoala noastră, notarea se însoţeşte cu aprecierea verbală, cu comentarii critice, deoarece nota apreciază randamentul şi nu personalitatea întreagă a elevului. Aprecierea nuanţată a profesorului este un factor educativ mai puternic decît nota şi o condiţie esenţială pentru motivaţie.

Din răspunsurile libere ale elevilor reiese importanţa pe care nota o are pentru ei. Ea le indică nivelul atins, conştiinţa posibilităţilor lor, le formează capacitatea de autoevaluare, fapte importante în determinarea noilor eforturi.

Mulţi afirmă că elevii nu trebuie să înveţe pentru notă, care constituie un motiv extrinsec. Acest lucru apare frecvent în răspunsurile libere ale elevilor la

întrebarea : de ce înveţi tu ? Este bine să vedem şi alt aspect. Dacă un elev învaţă zilnic pentru a lua notă bună este sigur că el va dobîndi disciplina muncii, perseverenţa, concentrarea şi cu timpul va cîştiga interes şi pentru conţinutul obiectelor pe care le studiază şi astfel motivaţia cognitivă intrinsecă se instalează treptat.

Este necesar să existe un control şi o apreciere continuă a rezultatelor pentru ca elevul să fie orientat pas cu pas asupra apropierii sale de scopurile pedagogice. Fără cunoaşterea rezultatelor motivaţia se paralizează.

Analiza atitudinilor şi a comportamentului elevului o fac directorul, dirigintele şi profesorul. Ei discută cu elevii, lămuresc cerinţele şi consecinţele comportamentului. În acest fel se mijloceşte aprecierea cognitivă a atitudinii ce va avea ca efect întărirea orientării interne. Felul în care adultul reacţionează la greşeala elevului îl face pe acesta să se gîndească la purtarea lui şi să şi-o schimbe, altfel elevul nu are evidenţa vinei sale şi justificarea raţională a acceptării normei.

Legarea predării cu viaţa. Scopurile, care sînt formulate de profesor spre a fi atinse de elevi, trebuie să fie realist abordate, corelate cu practica, să aibă pentru elev sens şi justificare personală şi socială, în aşa fel încît să trăiască întotdeauna sentimentul că „jocul" merită osteneala, că efortul întotdeauna va fi recompensat.

Cele mai motivatoare scopuri sînt acelea ce se unesc cu sarcini practice precise. Elevul are nevoie de o valorificare a celor ce învaţă. El se întreabă la ce bun ? Nu toate disciplinele sînt imediat utile practic. Ele pot fi utile pentru a înţelege alte discipline, pentru a avea acces la cultură (matematica, limbile străine văzute ca instrumente de apropiere a culturii), în perspectiva activităţii viitoare, pentru perfecţionarea omului, a relaţiilor şi a vieţii.

Ideea utilităţii imediate a unor obiecte nu trebuie să devină un factor de frînă. În clasele preterminale şi terminale trebuie evitată îngustarea motivaţiilor la obiectele de examen. Se pot organiza dezbateri pentru a demonstra importanţa celorlalte obiecte în formarea omului.

Condiţii din categoria obligaţiei de a organiza un cîmp motivaţional favorizant trezirii şi dezvoltării motivaţiilor.

Crearea unor situaţii de contradicţie, de incertitudine şi problematizare. După opinia noastră nu se poate vorbi despre o metodă a problematizării. Problematizarea este o stare de spirit, un principiu care trebuie să impregneze orice metodă şi acţiune de instruire. Contradicţia fie din domeniul cognitiv sau din cel moral împinge pe elev la întrebări, observaţii, activitate de căutare.

Activitatea de explorare se dezvoltă pas cu pas. Nu trebuie să credem că impulsul curiozităţii se transformă spontan în interes de cunoaştere. Activitatea de cunoaştere este severă, ea cere trudă şi strădanie, dar este răsplătită de satisfacţii superioare. Atitudinea faţă de învăţare este în mare măsură determinată de emoţia pe care elevul o trăieşte cînd descoperă ceva nou. Descoperirea oferă un sentiment de încredere în capacităţile proprii, satisfacţie generatoare de motive.

Imaginea de sine şi motivaţia. Pentru a educa copilul, tînărul şi adultul, trebuie să-l ridicăm în proprii săi ochi. Orice elev vrea să ştie de ce este capabil şi de ce nu este capabil. Cunoaşterea de sine este un aspect de maturitate. Pe măsura cunoaşterii de sine, obiective, elevul şi omul îşi pot formula realist nivelul de expectaţii şi aspiraţii.

Lecţia introductivă şi partea ei introductivă au ca funcţie principală pe aceea de a asigura buna primire a obiectului de învăţămînt sau a conţinutului lecţiei. Profesorul, indicînd ţelurile obiectului sau ale lecţiei respective, relevanţa personală şi socială a acestor scopuri, creează la elev curiozitatea de a întîmpina obiectul.

Acum se trezesc interesele, atenţia, concentrarea conştiinţei, motivaţia.

Lecţia introductivă, partea ei introductivă mai ales sînt de multe ori hotărîtoare pentru atitudinea elevului faţă de obiect sau ora de predare.

Crearea unui cimp emoțional de bună dispoziție, prin entuziasmul și umorul profesorului, prin sinceritatea și atmosfera favorabilă, este un element stimulator pentru activitatea de învățare. Încrederea pe care profesorul o arată elevului îl schimbă pe acesta în sens pozitiv. Un om poate deveni atît de bun în măsura în care tu îi arăți că îl consideri. Atmosfera de securitate afectivă este un element, în cele mai multe cazuri, hotărîtor, mai ales la clasa I, pentru atitudinea față de școală și învățătură.

Interesantul și neinteresantul. În răspunsurile libere, elevii afirmă că la unele obiecte învață fiindcă le place, îi interesează, iar la alte obiecte învață fiindcă trebuie, din conștiința datoriei și a răspunderii, fiindcă aceasta este obligația lor de elevi.

Nu toate obiectele pot să-i intereseze deopotrivă pe toți elevii. Există preferințe, conform înclinațiilor și aptitudinilor lor. Pentru unii elevi devin interesante acele obiecte care le permit să fie activi, să încerce, să experimenteze, să emită ipoteze, să argumenteze, să demonstreze. Pentru alți elevi este interesant grupul științelor umaniste, nu ca proces de însușire a cunoștințelor, ci ca materie în sine. De asemenea, interesante devin pentru elev obiectele cu valențe practice pentru viitoarea profesiune. Punctul de vedere al atașamentului față de aceste discipline poate fi extrinsec, dar cu timpul elevul care înregistrează succese se leagă de conținutul lor care devine pasionant, după cum ne spun elevii din anul I și III în răspunsurile lor.

Există însă și obiecte pe care elevii le învață fiindcă trebuie, neinteresante pentru ei, dar le învață din conștiința datoriei, din motivații voluntare. În această situație, elevul a dobîndit autonomia motivației, se poate constrînge singur, își poate aprinde în mod independent motivele acțiunii sale. Aceasta este o direcție principală a cultivării motivațiilor la elev. Școala va dezvolta capacitatea de efort, stăpînirea de sine, deoarece reușita școlară este un rezultat al inteligenței, dar în aceeași măsură și al calităților de caracter : simțul răspunderii, al datoriei, hărnicia, onoarea și tenacitatea.

Anxietatea și motivația. Este adevărată afirmația că un elev devine atît de leneș și de rău pe măsura neîncrederii arătate. Frica, spaima, neliniștea subminează motivația. Frica de pedeapsă, eșecul, suprasolicitarea trezesc motivații aversive. Elevii pot urî un obiect al cărui profesor le-a inspirat teamă și neliniște. Antipatia pentru profesor trezește antipatia pentru obiect.

Schiță de comportament al elevului cu motivație superioară la învățătură

Ca rezultat al concluziilor cercetării „Motivațiile învățării", elevul ar trebui să aibă următoarele caracteristici :

Cognitiv :

— *Gîndire structurantă*, independentă (elevul nu numai că reține informația, ci și-a însușit și procesele esențiale de organizare și interpretare a informației).

— *Atenție stabilă, concentrare de lungă durată.* Ea reprezintă forța tensională pe care o desfășoară pentru a realiza scopul. Elevii claselor terminale de liceu pot studia între 2 1/2 — 3 1/2 ore fără întreruperi mari.

Capacitatea de concentrare mare și de durată dovedește *rezistență superioară la efortul intelectual.*

— *Interesele epistemice, de cunoaștere* trebuie să fie stabilizate și consolidate ca resurse permanente pentru realizarea acțiunii de învățare.

Afectiv-voițional :

— *Stabilitatea și securitatea afectivă* se manifestă în stăpînirea de sine, în evitarea reacțiilor excesive, toleranță la frustrare, încrederea și convingerea că poate duce la sfîrșit sarcina școlară. *Dorința și voința de a învăța* sînt mereu prezente. Elevul cu atitudine superioară față de învățătură are *sentimentul datoriei,*

trăiește afectiv cerințele sociale, se simte obligat față de sine, de conștiința sa de a-și îndeplini sarcinile școlare. *Sentimentul răspunderii* îl obligă să se simtă angajat față de alții și față de sine, de valorile pe care le-a luat drept criteriu de felul în care își îndeplinește sarcinile încredințate. El are *conștiința succesului școlar*. Pentru el învățătura este un lucru important. Ea reprezintă o valoare. De sensul acestui lucru depinde intensitatea forțelor pe care le folosește spre a atinge scopul.

Perseverența și hărnicia sînt calități de voință care se exprimă în tenacitatea consecventă și îndelungată în urmărirea scopului propus.

Atitudinal :

— Elevul cu motivație superioară la învățătură are o *atitudine favorabilă față de școală și de profesor*, îi place să meargă la școală, să învețe ; apreciază munca profesorului care colaborează cu el la propria sa formație. Resimte necesitatea, trebuința de a învăța. Este prezentă *dorința de a se perfecționa*, nevoia de randament. Elevul este *deschis* către valorile sociale pe baza unor criterii axiologice și *disponibil*, adică are capacitatea de a-și valorifica în fiecare moment potențialul potrivit sistemului de valori pentru care optează.

— *Este educabil*, manifestă suplețe în adaptarea și acomodarea situațională. Este dornic *de a prelua responsabilități*, de a participa la activitatea grupului în care dorește să aibă *o poziție favorabilă*.

INIȚIEREA ELEVILOR DE LICEU PEDAGOGIC ÎN INVESTIGAREA FENOMENULUI EDUCATIV

Prof. V. POPEANGĂ

Formarea abilității de investigare a fenomenului educativ a intrat în practica educativă din liceele pedagogice și noua programă școlară pentru studiul pedagogiei îi dă un caracter instituțional. În orele de curs se asigură pregătirea teoretică a elevilor privind metodica efectuării unei cercetări științifice. Această pregătire nu este însă suficientă pentru formarea capacității de investigare a acțiunilor pedagogice. Este necesară angajarea elevilor în acțiuni de investigare a fenomenului educativ pentru asimilarea întregii strategii a cercetării. Ce elemente cuprinde un proiect de cercetare care are pe elevul de liceu pedagogic ca autor al său ?

Proiectul de desfășurare a activității de investigație pedagogică, în care sînt angajați elevii ultimilor doi ani de liceu pedagogic, cuprinde următoarele elemente logice ale structurii sale : 1) lărgirea cîmpului de investigație pedagogică, 2) formularea problemei, 3) documentare teoretică pentru a cunoaște soluțiile date problemei respective, 4) decuparea fenomenului educativ din complexitatea vieții școlare și investigarea lui metodică, 5) analiza fenomenului pentru a cunoaște determinismul său (cauze, finalități, factori motivaționali etc.), 6) formularea concluziilor și identificarea elementelor utile pentru practica educativă, 7) comunicarea concluziilor obținute.

Într-un liceu pedagogic, inițierea elevilor în explorarea fenomenelor educative constituie una din dimensiunile formării pedagogice a viitorilor învățători. G. De Landsheere a subliniat valoarea acestei activități, accentuînd că într-o școală normală care acordă pedagogiei importanța pe care o merită cercetarea operațională este unul din sectoarele prioritare [1]. Inițierea elevilor în investigarea fenomenelor educative nu poate fi limitată ca în anii trecuți la activitatea în cercuri sau la acțiuni de conjunctură. Ea are un caracter instituțional, reflectat într-o organizare adecvată în care sînt cuprinși toți elevii anului V. Cum am procedat în cadrul școlii noastre ? Fiecare elev pregătește în mod independent pentru sfîrșitul anului o lucrare a cărei temă este stabilită încă la sfîrșitul anului IV. Această lucrare trebuie să satisfacă exigențele unei investigații pedagogice, depășind prin metodologia sa acumularea de date furnizate de practica proprie și de observarea sistematică.

Pe lîngă această modalitate de investigație cu caracter individual, au mai fost utilizate și modalități colective : a) constituirea de grupe de elevi pentru investigarea unui fenomen educativ din cadrul școlii de aplicație sau al școlilor unde se efectua practica, de exemplu : lectura elevilor dintr-o clasă sau o școală, utilizarea metodelor moderne în cadrul predării unor obiecte, adaptarea elevilor din clasa I la viața școlară, corectarea exprimării elevilor cu ajutorul magnetofonului etc. ; b) efectuarea unor cercetări sub conducerea unui profesor de pedagogie sau de metodică de către o grupă de elevi. Această modalitate a fost utilizată în special pentru investigații în domeniul didacticii. Consiliul profesoral în tematica dezbaterilor colective menite să contribuie la perfecționarea activității școlare a inclus dezbaterea temei „Inițierea viitorilor învățători în tehnica investigației fenomenului educativ". Conducerea școlii a promovat principiul că fiecare elev din anul V va fi angajat în acțiuni de cercetare pedagogică și integrat în structuri formale pe care le efectuează : clasa, grupe de cercetare, cercurile de pedagogie și metodică.

1. Cîmpul de activitate educativă în care elevul din ultimul an de liceu pedagogic poate fi angajat în investigarea unor fenomene educative este școala de aplicație. Aci s-a desfășurat practica pedagogică și întregul cîmp pedagogic este cunoscut de elevii practicanți. Școala de aplicație, însă, este un cîmp îngust de acțiune pentru 30-40 pedagogi angajați în investigarea unor acțiuni educative și din această cauză se resimte nevoia efectuării unor investigații și în alte școli, pentru a nu aglomera activitatea din școala de aplicație cu o mulțime de anchete, teste, convorbiri etc. În afară de acest considerent de natură tehnică, mai intervine și altul în lărgirea cîmpului de investigație. Colectivele didactice ale liceului pedagogic se străduiesc să asigure școlii de aplicație valoarea unei instituții educative model, în care unele aspecte ale activității didactice sînt diferențiate față de celelalte instituții din rețeaua școlară. De aceea, în ultimii ani școlari elevii practicanți ai Liceului pedagogic din Arad au efectuat practica pedagogică de două săptămîni în școli din mediul rural și în felul acesta cîmpul experienței lor pedagogice s-a lărgit, iar problemele educative cu care au fost confruntați ei s-au diversificat. Aceste școli funcționează într-un context socio-cultural diferențiat de al circumscripției școlii noastre de aplicație, iar preocupările educative, atmosfera culturală din cadrul lor și randamentul în muncă al elevilor le dau o particularitate care poate constitui obiectul unei cercetări monografice. Cîmpul de investigație pedagogică al elevilor din anul V este constituit de problematica educativă din aceste instituții și de activitatea culturală pe care ele o desfășoară în cadrul comunității respective. E un cîmp de investigație mai larg decît cel oferit de școala de aplicație, mai diferențiat ca problematică și mai atrăgător prin originalitatea fenomenelor educative care sînt supuse investigației.

2. Investigarea fenomenului educațional debutează prin formularea clară și explicită a problemei a cărei soluție, așa după cum remarcă E. Planchard, „poate să aducă o îmbunătățire operei școlare". [2] Înțelegem prin problemă educativă, me-

[1] G. De Landsheere, *Introduction à la recherche pédagogique*, Armand-Colin-Bourrelier, 1984, p. 13.
[2] E. Planchard, *Cercetarea în pedagogie*, trad. din l. franceză, E.D.P., 1972, p. 27.

nită să facă obiectul unei investigaţii ştiinţifice, explicarea pedagogică a unui comportament, a unui fenomen educativ, o incertitudine practică, verificarea unei ipoteze. Punerea unei probleme presupune un act de meditaţie asupra experienţei proprii şi asupra comportamentului elevilor. Încă de la analiza lecţiilor de probă, elevii practicanţi pot formula întrebări al căror răspuns conţine o explicaţie pedagogică. Dacă ei sînt îndrumaţi să formuleze întrebări asupra actului educativ, ei nu vor fi formaţi în spiritul unei atitudini contemplative faţă de activitatea şcolară, ci li se va dezvolta dorinţa şi capacitatea de a explora acţiunea educativă, de a căuta explicaţii pentru comportamentul unor elevi şi de a schiţa modalităţi operaţionale de perfecţionare a propriei lor activităţi.

Elevii noştri din anii V (două clase de învăţători şi o clasă de educatoare) au plecat în practică avînd în inventarul problemelor de dezvoltat una de natură pedagogică. Formularea problemelor s-a făcut cu ajutorul profesorilor de pedagogie şi metodică. Notăm cîteva probleme : cum sînt folosite elementele de istorie locală în educaţia patriotică a elevilor ? (Ineu şi Pecica), în ce constă aportul şcolii la educaţia adulţilor (Ineu, Pecica şi Boc.ig), cum se utilizează metoda învăţării prin descoperire în studiul ştiinţelor naturii, cum se poate organiza în mod cît mai eficient orarul prelungit într-o şcoală din mediul rural ? Alte probleme au izvorît din necesitatea perfecţionării metodice a lecţiei şi sporirii randamentului în muncă al învăţătorului. Unele teme au oglindit preocuparea de perfecţionare a procesului de predare la clasa I.

3. După formularea problemei fiecărui elev i se poate solicita elaborarea unui proiect al cercetării, în care să includă : problema, metodologia investigaţiei, modul de inventariere şi organizare a informaţiilor, ipotezele posibile (dacă se pot formula), verificarea ipotezelor, interpretarea datelor şi formularea concluziilor, modul de comunicare a rezultatelor şi bibliografia consultată. Alcătuirea bibliografiei temei şi consultarea ei sînt activităţi premergătoare recoltării datelor. În caz că cercetarea era efectuată de o grupă de muncă, în proiect erau notate şi responsabilităţile ce reveneau fiecărui membru al grupei pe tot parcursul efectuării.

4. Fenomenul educativ a cărui investigare se urmăreşte nu este izolat, ci integrat în mod organic în complexitatea vieţii şcolare. Pentru explicarea lui este necesară decuparea sa din ţesătura de relaţii în care se află cu alte fenomene educative, utilizînd o *metodologie ştiinţifică* adecvată : observaţie, experimentare, anchetă, experienţe în laborator, teste etc. Tehnica utilizării metodelor de investigaţie trebuie cunoscută în prealabil. Încă din anul I al liceului pedagogic se începe observarea comportamentului unui elev, iar în anii următori în practica efectuată în cadrul şcolii de aplicaţie şi în activitatea desfăşurată în laboratorul de psihologie şi pedagogie elevii sînt iniţiaţi în tehnica utilizării metodelor de investigaţie a fenomenului educativ. Una din dificultăţile majore, a căror înlăturare a fost necesară pentru a stimula activitatea de cercetare printre elevii liceului pedagogic şi chiar printre cadrele didactice tinere, a fost formarea deprinderilor de utilizare a metodelor de investigaţie a fenomenelor educative. Elaborarea unor lucrări bazate numai pe observarea fenomenului educativ şi în special pe practica unor cadre didactice cu un randament sporit intrase în tradiţia vieţii şcolare. Înfiinţarea laboratorului de psihologie şi pedagogie, introducerea în programa de practică pedagogică a unor experimente şi teste şi interesul manifestat în ultimii ani faţă de cercetarea ştiinţifică, în cadrul unităţilor de învăţămînt, a mărit interesul pentru studiul metodelor de investigaţie în domeniul ştiinţelor sociale, iar rezultatul este că elevii mînuiesc cu mai multă uşurinţă un număr mai mare de tehnici de investigaţie.

5. Analiza fenomenului educativ investigat se face atunci cînd dispunem de un număr suficient de acţiuni educative, de fapte deci, care să constituie o raţiune suficientă pentru concluziile ce vor fi formulate. Analiza şi interpretarea faptelor educative consemnate în documentele de care dispune practicantul constituie o piatră de încercare a spiritului său critic şi a capacităţii de a surprinde corelaţiile dintre fapte. E un moment de cumpănă pentru unii practicanţi angajaţi în activitatea de investigaţie pedagogică. Pentru formarea spiritului critic nu sînt suficiente documentarea şi observarea fenomenelor educative. Sînt necesare dezbaterea vie şi dialogul constructiv făcute în grupe de muncă, în cercuri sau în clasă. Schimbul de opinii cu profesorul de pedagogie devine fructuos prin îm-

bogătirea criteriilor de analiză şi interpretare a datelor. Două metode contribuie în mod deosebit la dezvoltarea spiritului critic al elevilor angajaţi în activităţi de cercetare : a) constituirea unor grupe de cercetare neomogene ca preocupări intelectuale şi în care fiecare participant aduce viziunea unei discipline : pedagogie, istorie, psihologie, sociologie. Atît în elaborarea proiectului de cercetare, cît şi în interpretarea datelor se realizează o cooperare interdisciplinară, ceea ce contribuie la dezvoltarea gîndirii divergente a participanţilor şi la dezvoltarea spiritului lor critic ; b) analiza şi interpretarea datelor cu participarea grupei de practică din care elevul respectiv face parte sau cu participarea elevilor care au studiat în prealabil problema respectivă, sau posedă informaţii din activitatea lor proprie care pot fi folosite în dezbatere. Astfel, datele recoltate despre educaţia adulţilor în comuna Şiria şi despre utilizarea elementelor de istorie locală pentru educaţia patriotică a elevilor din localitate au fost analizate cu grupa de practică pedagogică repartizată la această şcoală şi cu elevii liceului pedagogic originari din Şiria, care au făcut observaţii interesante privind semnificaţia culturală a unor activităţi.

6. Formularea concluziilor asupra unei acţiuni pedagogice este un aspect al cunoaşterii ştiinţifice în acest domeniu. Valoarea acestor explicaţii asupra factorilor care determină eficienţa unei acţiuni pedagogice va creşte, dacă din explicaţii se desprind în mod clar *rezultatele utilizabile în activitatea practică*. Pentru elevii din ultimul an de liceu pedagogic, rezultatele investigaţiilor care contribuie la sporirea randamentului în muncă al propriei lor activităţi practice îndeplinesc şi o funcţie stimulativă pentru a persevera pe drumul cercetării pedagogice. Introducerea în activitatea practică a unor rezultate ale investigaţiilor efectuate de elevi accentuează caracterul aplicativ şi practic al studiilor în care ei sînt antrenaţi. Planchard a făcut o remarcă utilă care trebuie să călăuzească investigaţia pedagogică : „finalitatea oricărei cercetări pedagogice este... să descopere reguli de acţiune pentru a spori în mod sigur randamentul educaţiei". Din această perspectivă practică se poate aprecia interesul pe care elevii din ultimul an al liceului pedagogic îl poartă pentru studiul problemelor de didactică.

7. Comunicarea concluziilor şi rezultatelor obţinute, a opiniilor proprii desprinse dintr-o investigaţie, îndeplineşte funcţii multiple în cadrul şcolii : a) contribuie la constituirea mediului cultural din şcoală şi la dezvoltarea unei ambianţe de căutare pedagogică, b) stimulează activitatea intelectuală a elevilor şi interesul lor pentru studiul pedagogiei şi c) contribuie la pregătirea viitorilor învăţători pentru îndeplinirea unor responsabilităţi în cadrul comisiilor metodice, cercurilor pedagogice şi consiliilor profesorale.

Dintre modalităţile de comunicare a rezultatelor subliniem funcţia formativă pe care o îndeplinesc revistele şcolare şi reuniunile ştiinţifice şi culturale ale elevilor. În revistele editate de liceele pedagogice se întîlnesc adeseori articole cu tematică pedagogică. În revista „Tribuna elevilor", editată de Liceul pedagogic din Arad, au fost publicate lucrări cu tematică pedagogică elaborate de elevi. În primul trimestru al anului şcolar precedent a fost organizată o reuniune cu caracter ştiinţific a elevilor. La această manifestare menită să stimuleze preocupările ştiinţifice şi culturale ale elevilor din ultimii ani a fost prezentat un număr de lucrări din domeniul pedagogiei. Încă din trimestrul al II-lea al anului şcolar 1974—1975 s-a început pregătirea unei reuniuni programate pentru luna noiembrie 1975. Din programul unor manifestări similare organizate de liceele pedagogice din Cluj, Oradea, Deva, Craiova, Constanţa am reţinut că această modalitate de angajare a elevilor în studiul unor probleme de pedagogie şi-a dovedit eficienţa şi în cadrul acestor instituţii şcolare.

Angajarea elevilor de liceu pedagogic în activităţi de investigare a fenomenului educativ contribuie la sporirea eficienţei studiului pedagogiei în această instituţie. Dezvoltarea abilităţii de cercetare pedagogică înarmează pe viitorul învăţător cu mijloace de perfecţionare a propriei sale activităţi educative. Contribuţia majoră a activităţii de investigaţie pedagogică la formarea personalităţii viitorului educator constă, însă, în dezvoltarea sensibilităţii faţă de nou şi a spiritului de căutare. Educatorii care posedă asemenea calităţi vocaţionale fac din cercetarea pedagogică şi din perfecţionarea activităţii şcolare o cauză a lor şi a instituţiei în care activează.

CRITERII DE APRECIERE A OPEREI LITERARE

VIOREL ALECU

Partea cea mai dificilă, dar și cea mai importantă, a studiului literaturii este formată din lecțiile care, încheind discuțiile asupra unei lucrări, a unui scriitor, impun formularea unor aprecieri, a unor păreri cu privire la valoarea lor. În legătură cu aceste aprecieri se ridică o problemă căreia se cuvine să i se acorde toată atenția. Dacă perceperea unei scrieri literare depinde în mare măsură de gustul artistic al fiecărui elev, de felul cum acesta aderă la sensibilitatea scriitorului, de modul în care problemele de viață cuprinse într-un roman sau într-o dramă îi sînt proprii sau nu, dacă, pe de altă parte, tehnologia didactică modernă recomandă dezbaterea largă a problemelor, în care fiecare tînăr să-și exprime fără reticențe părerea, atunci ar însemna că ne putem afla, la un moment dat, în fața unei multitudini de păreri cu privire la valoarea unei opere pe care trebuie să le respectăm ca atare, din respect pentru cei care le-au emis. Cu alte cuvinte, aprecierile asupra operei literare sînt adesea subiective. În același timp observăm că judecățile criticii literare asupra unor scriitori clasici și contemporani concordă. Nimeni nu mai pune la îndoială valoarea poeziilor lui Eminescu, Arghezi, Bacovia, Blaga, nici a prozei lui I. Creangă, M. Sadoveanu sau a teatrului lui Caragiale, ceea ce înseamnă că poate exista un consens unanim asupra unor valori de toți recunoscute, critica literară venind în sprijinul cititorilor în ce privește explicarea și interpretarea operei. Nu există divergențe cu privire la justețea aprecierilor lui Călinescu și Vianu referitoare la opera lui M. Eminescu și Ion Barbu, la penetrația lui Călinescu în resorturile intime ale artei lui Creangă etc.

Cînd e vorba de majoritatea scriitorilor în viață, lucrurile se schimbă, judecățile asupra aceluiași scriitor variind de la un critic literar la altul, atît din cauza lipsei de perspectivă în timp cît și din cauza relațiilor personale care se pot stabili între oameni trăind în aceeași vreme. Un distins critic literar sublinia într-un articol necesitatea principialității, a obiectivității în ce privește aprecierile asupra operelor literare, remarcînd că „datoria criticului nu e alta decît aceea de a distinge între cărțile noi, care apar, pe cele bune și de a nu încheia cronica sa literară fără o limpede judecată de valoare... să considerăm literatura în ea însăși ca un bun public, în care criticul e chemat să distingă ce e bun și ce e rău... obiectul criticii nu este altul decît acela al adevărului".[1]

Desigur, sensibilitatea umană variază de la individ la individ, această variație fiind mai accentuată în adolescență, vîrstă la care impulsurile subiective, dorința afirmării personale, de multe ori goana după originalitate sînt dominante. În legătură cu cele afirmate se pune cu pregnanță problema dacă nu se pot exprima judecăți de valoare diferite, ba chiar contradictorii, despre aceeași lucrare literară. Aceasta nu este numai posibil, dar chiar necesar, lupta de opinii, caracterul dialectic al discuțiilor conducînd de cele mai multe ori la descoperirea adevărului. În acest sens, profesorul va stimula discuțiile libere dintre elevi cu privire la aprecierea unei opere, dar va cere ca afirmațiile să se bazeze pe argumente deduse dintr-un sistem de principii și să fie stabilite pe baza unei metodologii, respingînd categoric afirmațiile gratuite de tipul „așa cred eu", „asta îmi place mie" etc.

La nivelul liceului nu se poate proceda decît fixînd principiile de bază ale valorificării unei opere literare deduse din studiul celor mai valoroase lucrări,

---

[1] Șerban Cioculescu, *Judecăți de valoare cu discernămînt și respect pentru cititor* „Scînteia", 1 noiembrie, 1973, p. 4.

asupra cărora există un consens unanim şi aplicîndu-le apoi la aprecierea scrierilor recent apărute despre care nu există încă judecăţi definitive. Fără a neglija şi a exclude din preocupările noastre literatura contemporană, trebuie să fim circumspecţi în selectarea scriitorilor şi operelor pe care le propunem spre analiză, altfel riscăm să dezorientăm pe elevi, cerîndu-le să studieze opere care peste cîţiva ani vor fi înlăturate din circuitul literaturii noastre, aşa cum s-a întîmplat cu *Lazăr de la Rusca* şi *Minerii din Maramureş* de Dan Deşliu, *Bărăgan* de V. Em. Galan etc.

În acelaşi timp, este recomandabil să fie aleşi dintre scriitorii contemporani, pe cît e posibil, aceia asupra cărora există un consens unanim al criticii actuale. Astfel, dacă elevii găsesc în presa literară aprecieri contradictorii despre un poet care figurează în programă, ei riscă să fie nedumeriţi, contrariaţi, fapt ce poate avea efecte negative asupra asimilării operei acestuia.

Criteriile de apreciere vor fi stabilite, ca şi cele de analiză, în funcţie de specificul operei literare şi vor merge paralel cu ele. Astfel, vom deprinde pe elevi să stabilească valoarea unei poezii lirice în funcţie de intensitatea şi universalitatea sentimentului care a generat-o, precum şi de adecvarea formei la conţinut, de forţa expresivă a imaginilor, de armonia şi muzicalitatea care îi sînt proprii.

La o lucrare epică se vor aprecia : caracterul actual şi în acelaşi timp general uman al temei, organizarea materialului (structura armonioasă a ansamblului), viabilitatea personajelor (caracterul lor fictiv le conferă prin generalitate o mai mare forţă de viaţă), esenţa şi caracterele conflictului.

Trebuie să specificăm că aceste indicaţii generale se aplică în mod creator de la lucrare la lucrare. De pildă, altele vor fi criteriile de evaluare a unui roman psihologic, altele cele ale valorificării unui roman social sau istoric etc.

Într-o piesă de teatru accentul va cădea pe respectarea condiţiilor „scenice" ale lucrării, pe concentrarea şi forţa conflictului dramatic, pe puritatea lui care exclude predominanţa elementelor epice sau lirice. Un fenomen literar trebuie analizat însă totdeauna în complexitatea lui, ferindu-ne a formula judecăţi de valoare limitative, dogmatice. Nu putem nega valoarea literară a unei scrieri ca *Răzvan şi Vidra*, de B. P. Hasdeu, cu tot caracterul ei epic, nici interesul pe care-l prezintă unele piese ale lui Blaga, *Zamolxe* de pildă, de esenţă mai mult lirică. *Alexandru Lăpuşneanul* a lui Costache Negruzzi este o capodoperă a nuvelei istorice româneşti poate tocmai fiindcă conflictul are un caracter dramatic, fiind de o maximă concentrare, eşalonîndu-se în cele patru părţi ale nuvelei, comparabile pe drept cuvînt cu actele unei drame, după legile clasice ale evoluţiei sale, fiecare diviziune a nuvelei fiind tipică pentru un moment al conflictului (I expoziţiunea, II apariţia conflictului, III punctul culminant, IV deznodămîntul).

Nu trebuie uitat, în nici un caz, că în aprecierea unei opere de artă, a unei lucrări literare în speţă, puterea de a emoţiona, de a mişca pe oameni antrenîndu-le conştiinţele în direcţia celor mai înalte idealuri ale umanităţii : solidaritatea, prietenia, dragostea, pacea, triumful vieţii, asigurarea unui viitor luminos urmaşilor etc este obligatorie. O lucrare în care apar sentimente negative ca ura, aţîţarea la război, elogierea crimei etc. nu poate fi numită din capul locului operă de artă. Bineînţeles, pe lîngă idealurile pe care le include, operei literare, ca oricărei lucrări artistice, i se cere o mare expresivitate, o formă artistică de înaltă ţinută. Toate acestea îi conferă un caracter de largă generalitate care stimulează adeziunea unanimă a celor care o receptează. Problemele particulare, minore, pot servi ca pretext pentru unele scrieri, dar acestea vor avea totdeauna o arie de circulaţie limitată şi nu vor întruni decît sufragiile unui număr restrîns de persoane. În alegerea operelor ce vor deveni obiect de studiu în liceu, nu numai autorii de programe şi manuale, dar şi profesorii care vor avea libertate în selectarea textelor trebuie să se conducă după aceste principii ale maximei umanităţi, generalităţi şi realizări artistice. Desigur că nu pot fi neglijate operele din literatura de azi, omul, cititorul fiind interesat în primul rînd de problemele actualităţii.

Profesorul, avînd un rol creator, activ, va desfăşura o largă iniţiativă, completînd lacunele şi corectînd eventualele erori din programele şi manualele în uz.

Metodologia valorificării în liceu a unui text literar, a unei creații artistice diferă în funcție de pregătirea și abilitatea profesorului, de nivelul general al clasei etc., de aceea, a stabili criterii foarte precise ar fi, dacă nu dogmatic, cel puțin rigid. Cu toate acestea, unele indicații generale, a căror eficiență a fost verificată și pe care ni le propunem să le consolidăm, pot fi luate în considerație :

1. Stabilirea gradului de adîncime, generalitate, intensitate a unui sentiment dintr-o poezie lirică sau a temei dintr-o operă epică sau dramatică și a adecvării tehnicii artistice la exprimarea acestora.

2. Comparația operei analizate cu lucrări similare din literatura română : *Noaptea de decembrie* a lui Macedonski și *Luceafărul* eminescian ; *Zburătorul* lui I. H. Rădulescu și *Călin, file din poveste* de M. Eminescu ; *Steluța* lui V. Alecsandri și *Mortua est* de Eminescu ; *Răscoala* lui Liviu Rebreanu și *1907* de Cezar Petrescu etc. Aceste comparații vor fi realizate după criteriile adecvării la condițiile genului și speciei respective, ținînd seama și de interferențele care intervin frecvent și care de multe ori nu numai că nu scad valoarea unei opere, dar chiar o fac mai atractivă, mai interesantă. De exemplu, un dialog viu, dramatic, într-un roman, tensiunea acțiunii care se precipită către un sfîrșit spectaculos, neașteptat, ca într-o piesă de teatru, măresc valoarea unei opere epice, în timp ce o acțiune care trenează, care se împotmolește, o situează pe un plan secundar. Astfel, includerea unor elemente dramatice într-o operă epică îi mărește interesul, după cum introducerea unor elemente lirice într-un roman de dragoste (*Ape de primăvară* de Ivan Turgheniev sau *Adela* lui Ibrăileanu) nu numai că nu diminuează importanța lucrării, dar îi conferă un aspect de frumusețe unică, de indiscutabilă originalitate.

3. Încadrarea în timp și spațiu este, de asemenea, un criteriu care se cuvine luat în considerație cu toată seriozitatea. Primul element este ceea ce H. Taine numea, în *Introducerea* la *Histoire de la littérature anglaise*, „le moment". Nu putem compara portretul pe care Grigore Ureche îl face lui Ștefan cel Mare cu cel pe care Sadoveanu îl consacră aceluiași domnitor în *Frații Jderi* decît ținînd seama de faptul că primul este realizat în secolul al XVII-lea, iar al doilea în secolul al XX-lea.

Dacă urmărim, în schimb, în ce măsură o creație artistică duce mesajul specific poporului nostru pe meridianele lumii, comparăm lucrarea ce ne interesează cu operele similare din literatura universală, urmărind circulația unui motiv în mai multe țări. Nu putem vorbi, de pildă, despre comicul lui Caragiale fără să-l comparăm cu cel al lui Molière, găsind incontestabile elemente clasice în opera marelui comediograf român. Nu putem să ne referim la tema izolării omului de geniu din *Luceafărul* eminescian fără referiri la circulația motivului în literatura romantică europeană a secolului al XIX-lea (*Cain* de Byron, *Demonul* de Lermontov, *Moïse* de Alfred de Vigny, *Hyperion* de Hölderlin). *Ion* al lui Rebreanu, prin scena sărutării pămîntului, se asociază cu *La terre* a lui Zola, iar poezia lui Bacovia nu se poate sustrage de la comparația cu *Les fleurs du mal* a lui Charles Baudelaire și *Les névroses* a lui Maurice Rollinat.

În concertul spiritual al tuturor popoarelor lumii, fiecare își aduce nota sa specifică, asemeni instrumentelor muzicale într-o orchestră simfonică. Ideea specificului național, lansată pentru prima oară de G. Ibrăileanu în mai multe articole din „Viața românească", între care *Caracterul specific în literatură*, publicat la *Miscellaneea* (nr. din februarie 1923) și în *Influențe străine și realități naționale* (nr. din februarie 1925), a fost reluată de Lucian Blaga în *Spațiul mioritic*, de G. Călinescu în ultimul capitol din *Istoria literaturii române de la origini pînă în prezent* (București, Fundația pentru literatură și artă, 1941), intitulat *Specificul național*, cum și de Athanase Joja în *Profilul spiritual al poporului român*.

Studierea tuturor acestor materiale ne conduce la ideea că, pentru justa valorificare a unei creații din patrimoniul spiritual al poporului nostru, încadrarea în contextul literaturilor lumii este nu numai recomandabilă, dar chiar obligatorie. Ea ne poate orienta către concluzia pe cît de obiectivă pe atît de apt a ne exalta mîndria națională că Eminescu este unul din cei mai mari lirici ai lumii, iar Creangă un scriitor original, comparabil cu Rabelais, prima monografie a humuleșteanului fiind realizată de un francez (Jean Boutière, *La vie et*

l'oeuvre de Ion Creangă), că romanul românesc dintre cele două războaie mondiale a atins culmi greu accesibile altor popoare etc.

4. Descoperirea multiplelor valențe pe plan estetic ale unei opere literare îi sporește valoarea. O poezie ale cărei imagini sînt apreciate ca „plastice", ale cărei versuri sînt „muzicale", întrunește sufragiile unanime ale celor care o receptează. O asemenea operă devine o sinteză a tuturor artelor.

DEZVOLTAREA SPIRITULUI CRITIC LA ELEVII DE LICEU

GHEORGHE BUNESCU
cercetător științific

Ipoteze. Educarea spiritului critic (prin spirit critic înțelegînd, în sens restrîns, capacitatea de a observa, a recepta, a construi și a confrunta, manifestată în punerea și rezolvarea unor probleme social-morale) o considerăm ca un filon de transpunere în practica a unor principii de educație permanentă, deoarece acționează în sensul „deschiderii" personalității în formare a tînărului la exigențele social-educative.

Pleeînd de la premisa că spiritul critic cultivat este un factor de deschidere a personalității la educație și la viața practică, un filon de transpunere în practică a principiilor educației permanente și ale eticii comuniste, ne-am propus să surprindem în cursul integrării subiecților în procesul instructiv-educativ acele elemente novatoare oferite, pe cît posibil, chiar de subiecți (elevi, studenți), în vederea elaborării unei metodologii de dezvoltare și educare a spiritului critic. Deoarece spiritul critic revoluționar este o valoare specifică etosului socialist, dezvoltarea la subiecți a spiritului critic este nu numai un filon de educație permanentă, ci și o *notă specifică a educației permanente socialiste.*

Educația contemporană, înzestrată cu noua funcție de a pregăti oamenii pentru schimbări, pentru trăirea și mai ales pentru producerea transformărilor în condiția umană, repune problema transferului de substanță social-formativă dintre procesul educației și personalitate, în dublu sens.

Cercetarea asupra spiritului critic încearcă să plaseze *subiecții educației în situația de a problematiza raportul dintre limitele istorice (firești, într-o anumită măsură) ale procesului educativ și exigențele istorice, inclusiv exigențele sensibilității umane individuale și colective.* Practic, să sistematizeze aspirațiile și opțiunile celor educați.

Metodologie. Pe lîngă metodele și tehnicile „clasice" de cercetare (observații organizate, studierea documentelor, convorbiri libere organizate, interviuri, anchete prin chestionar), ne-am propus inițierea unui experiment care să constea în introducerea ca „factor de transformare" a unei metode pe care am numit-o convențional „ancheta inversă". Această metodă poate fi considerată în același timp ca o metodă de cercetare și ca o metodă de dezvoltare a situației educaționale. Metoda constă în punerea elevilor în situația de a adresa întrebări educatorilor (în faza actuală numai profesorilor) pe probleme de educație în general

şi pe probleme de responsabilitate şi spirit critic în special. Astfel pot fi cunoscute problemele reale, de viaţă, care preocupă pe elevi, pot fi orientate opţiuni nonconformiste, încărcate de aspiraţii spre concordanţă între vorbe şi fapte, de spiritul de dreptate şi echitate. Idealul de viaţă şi modelul educaţional se transpun în comportamente ameliorate, dacă se folosesc disponibilităţile elevilor de autoformare, de autoapreciere şi apreciere lucidă, critică, responsabilă.

La începutul cercetării am anchetat printr-un chestionar conceput de noi lotul mare de studiu. O parte din aceşti elevi au fost solicitaţi în a doua etapă să adreseze întrebări, în scris, profesorilor şi să formuleze propuneri pentru perfecţionarea muncii educative. Ne-a interesat să aflăm în ce măsură oferirea posibilităţii de a adresa întrebări şi de a primi răspunsuri la ele de la profesori se va exprima în progresul situaţiei educaţionale.

Lotul mare de studiu la care s-a aplicat chestionarul iniţial a cuprins 553 de subiecţi (elevi) din Bucureşti şi din judeţele Buzău, Dolj şi Prahova. Ne-am oprit în cercetare la elevii de liceu, deoarece am considerat că la această vîrstă începe să se manifeste mai pregnant spiritul critic, iniţiativa şi opţiunea lucidă.

Rezultate. În urma cercetărilor efectuate în prima etapă am constatat în principal următoarele : a) o anumită coerenţă în manifestarea spiritului critic ; b) o anumită receptivitate manifestată de elevi nu numai faţă de anchetă, ci şi pentru înserarea lor activă în proiectarea coordonatelor educative (prin volumul şi mai ales prin acuitatea unor propuneri formulate). În urma acestor constatări ne-am propus să surprindem, pentru analiza aprofundată calitativ, anumite corelaţii între răspunsuri.

Precizăm că alegerea unor corelaţii reale, semnificative pentru nivelul de dezvoltare a spiritului critic a reprezentat un anumit moment de dificultate în cercetare. Ne-am orientat după rezultatele prelucrării primare, cantitative sub aspect extensional, dar şi potrivit concepţiei teoretice care a stat la baza cercetării — sub aspect intensional.

Cele 6 corelaţii sînt următoarele : corelaţia 1 — între răspunsul „compararea situaţiei reale cu situaţia optimă posibilă“ la întrebarea „care este forma de critică mai eficientă ?“ şi răspunsul „adevărat-fals“ la întrebarea : „între ce deosebeşti mai ales ?“ ; corelaţia 2 — între răspunsul „pe unii profesori“ de la întrebarea „pe cine critici mai des ?“ şi răspunsurile „modul în care se predau anumite lecţii“ şi „modul în care sîntem apreciaţi şi verificaţi“ de la întrebarea „ce critici în şcoală ?“ ; corelaţia 3 — între răspunsul „relaţia şcoală-viaţă“ de la întrebarea „despre ce discuţi critic ?“ şi răspunsurile „practicarea normelor etice şi estetice“ şi „priceperea de a efectua o muncă tehnico-productivă“ de la întrebarea „ce nu ţi-ai însuşit încă în mod corespunzător ?“ ; corelaţia 4 — între răspunsul „relaţia profesor-elev“ la întrebarea „despre ce discuţi critic ?“ şi răspunsul „luarea în consideraţie a opiniei clasei“ la întrebarea „care este criteriul după care doreşti să fii apreciat ?“ ; corelaţia 5 — între răspunsul „critica adresată tinerilor în general“ de la întrebarea „ce te afectează mai mult ?“ şi răspunsul „responsabilitate-indiferenţă“ la întrebarea „între ce deosebeşti mai ales ?“ ; corelaţia 6 — între răspunsul „nu trebuie niciodată să criticăm“ de la întrebarea „cînd trebuie să criticăm ?“ şi răspunsul „nu discut cu nimeni despre ea“, la întrebarea „ce faci dacă observi o greşeală în timpul lecţiei ?“ şi răspunsul „nu mă interesează de loc“, la întrebarea „ce faci dacă sesizezi o nedreptate făcută de un coleg ?“.

Dacă în ceea ce priveşte *corelaţia 6* era de aşteptat să o găsim manifestată negativ (prin absenţă statistică) ca o expresie firească a unei coerenţe de manifestare a spiritului critic, coerenţă în sens pozitiv expres, în ceea ce priveşte *corelaţia 4*, absenţa ei sub raport cantitativ surprinde. Realitatea procesului educativ ne conduce la o concluzie parţială (şi parţial) negativă ; deşi discută critic despre relaţia profesor-elev, elevii nu pot impune luarea în consideraţie a părerii celui apreciat sau a opiniei clasei. Concluzia este desigur parţială, deoarece lotul nostru de studiu nu întruneşte condiţiile unui eşantion reprezentativ.

În ceea ce priveşte *corelaţiile 1, 2, 3 şi 5*, se observă nivelul diferit de manifestare în funcţie de specificul mediului social-şcolar. De pildă, cei 130 elevi din cele patru clase din şcolile din mediul rural realizează şase corelaţii tip 1, faţă de

24 corelații tip 1, realizate de cei 171 elevi de la liceul din București (precizăm că sînt elevi numai din anul II și III de liceu). În ceea ce privește *corelația 2*, ea poate fi considerată definitorie pentru nivelul calitativ al manifestării spiritului critic al unui elev de liceu. În primul rînd, este indiscutabil o corelație specifică procesului instructiv-educativ, deoarece cuprinde relația profesor-elev, atît pe coordonatele transmiterii de cunoștințe, cît și pe cele ale verificării elevului. În al doilea rînd este o corelație obișnuită, la îndemîna elevului, în limitele cotidianului.

Corelația 3 exprimă în accepția noastră mare receptivitate, deschidere la problematica vieții sociale, la problemele muncii și atitudinii etice. Sub forma cea mai clară, elevii conștientizează că trebuie să-și însușească mai bine priceperile de a efectua o muncă tehnico-productivă și în același timp să-și însușească profund normele eticii socialiste. Regăsim și în *propunerile formulate de elevi* preocuparea pentru integrarea socială viitoare, pentru obținerea unei calificări și a unui atestat, pentru posibilitatea manifestării conștiente, lucide, libere a personalității lor. Totuși precumpănesc statistic propunerile privind conținutul și metodele activității instructiv-educative. Desigur, sînt cele mai accesibile elevilor. Reținem însă o anumită perspectivă relativ largă, în care se fac și aceste propuneri ; multe se referă la metodele de conducere folosite de direcția școlii.

Pentru elevii din localitățile de provincie, mai ales cele din mediul rural, există preocuparea pentru respectarea excursiilor, vizitelor promise să se organizeze în Capitală, la marile fabrici și uzine, precum și preocuparea de a fi mai des chemați să stabilească obiectivele acestor excursii.

Vastitatea materialului prelucrat (am primit peste 33 000 răspunsuri, peste 500 de propuneri), asupra căruia se pot formula bogate considerații, ne-a împiedicat poate să adîncim și mai mult analiza. În acest sens, ca o dificultate a cercetării, în afara aceleia de a gîndi și verifica cele mai semnificative și relevante corelații apare și dificultatea de a evalua, potrivit unei scale, claritatea, aplicabilitatea și relevanța propunerilor formulate.

* * *

Principala noastră grijă este de a surprinde în cursul relativ spontan al integrării subiecților în procesul instructiv-educativ, acele elemente novatoare oferite, pe cît posibil, chiar de subiecți (elevi) și să le sistematizăm. În acest sens, în a doua etapă a cercetării am oferit elevilor posibilitatea să inițieze dialogul cu profesorii lor. Metoda folosită (numită „anchetă inversă" și descrisă anterior) s-a desfășurat astfel : am colectat și prelucrat întrebările puse la 310 subiecți (din lotul mare de 553 subiecți) ; am oferit unui număr de 61 subiecți răspunsurile profesorilor lor la întrebările adresate și am organizat o „masă rotundă" cu acești elevi (din anul III de la liceul din comuna Pătîrlagele). Se remarcă în primul rînd faptul că, din cei 310 elevi solicitați, 288 au formulat întrebări, adică 92,9%.

În ceea ce privește distribuția pe domenii a întrebărilor se remarcă : o atenție deosebită acordată *metodelor* de instrucție și educație ; numeroase întrebări mai ales în anul I și II se referă la modalitatea posibilă de a învăța „mai ușor" sau „mai bine". Această situație o apreciem ca deosebit de satisfăcătoare, în concordanță cu tendința actuală de trecere în centrul problematicii educației a reconsiderării metodelor educative. O problemă care stă firesc în centrul atenției elevilor este aceea a *relației profesor-elev* și în special a criteriilor după care sînt elevii apreciați ; multe întrebări se referă la modul în care profesorii țin seama de puterea de muncă a elevilor, de înclinațiile lor ; alte întrebări fac să transpară nevoia de înțelegere și simpatie reciprocă.

Aceste rezultate confirmă distribuția pe domenii a propunerilor formulate de elevi într-o fază anterioară a cercetării noastre. Prin urmare, elevii interoghează și se interoghează, propunînd ei înșiși soluții de ameliorare a procesului educativ. Aceste disponibilități oferă o notă de optimism și încredere în desfășurare cercetării.

Concluzii. Confruntînd rezultatele cercetării cu *„scalele de evaluare" a criteriilor de apreciere a procesului educativ, în perspectiva educației permanente* (instrument elaborat împreună cu P. Mureșan, C. Olăreanu și L. Țopa), am obser-

vat deschiderea elevilor spre problematica aprecierii obiective a procesului de învățămînt.

La nivelul elevilor de liceu aprecierea procesului de învățămînt vizează în primul rînd *relația profesor-elev*. Cel mai adesea i se sugerează profesorului „să se pună în locul elevului", sau „să-și amintească de vremurile cînd era elev".

În al doilea rînd, elevii vizează *gradul de adaptare a predării la învățare*. Această problemă o ridică mai ales elevii din anul I și anul II ; profesorul este întrebat „de ce predă prea repede", „de ce pretinde mai mult decît a predat" etc. Implicit este surprins și criteriul vizînd obiectivul *reducerii decalajului între învățarea școlară și cea extrașcolară*. Astfel elevii întreabă, de ce la secția respectivă se pune accent atît de mare pe obiectul de studiu „X", cînd „este știut" că ei se pregătesc pentru o altă specializare și că, dacă vor avea nevoie, vor învăța cumva „și noțiunile cerute la acel obiect".

Este extrem de interesantă deschiderea elevilor spre criteriul *participarea cadrelor didactice la educația adulților*. Elevii sugerează profesorilor să arate părinților care sînt noile exigențe ale școlii. De asemenea, elevii sînt preocupați de *problemele docimologice* și par dispuși să fie apreciați după capacitatea de a transpune în practică cele învățate (mai ales elevii din anii mari de liceu).

Propuneri. Perspective. În încheiere, propunem un *model operațional* pentru dezvoltarea spiritului critic al elevilor de liceu. Modelul are în vedere atît variabila-profesor, cît și, mai ales, variabila-elev. Modelul cuprinde *seturi de acțiuni vizînd profesorii*, care sînt chemați să implementeze în practică rezultatele cercetării ; de pildă : pregătirea profesorilor cu privire la cunoașterea și dezvoltarea preocupărilor critice ale elevilor ; organizarea în școli a unor comisii formate din profesori și elevi, care răspund la întrebările elevilor etc. De asemenea, se pot prevedea *seturi de acțiuni educative, vizînd direct atitudinea și comportamentul elevilor*. Astfel : folosirea de către profesori a unor metode de cercetare care au și funcție de dezvoltare a situației educaționale (gen „anchetă inversă") ; încurajarea observațiilor, experimentărilor, încercărilor, argumentărilor făcute de elevi ; fixarea unor sarcini practice în acord cu aspirațiile elevilor ; deprinderea elevilor cu situațiile problematice, cu emiterea de ipoteze ; indicarea progreselor realizate de elev în procesul instructiv-educativ etc.

Pentru formarea și afirmarea spiritului critic recomandăm ca școala să organizeze dezbateri, mese rotunde pe probleme care preocupă elevii și la care să participe elevi, profesori, muncitori, specialiști din producție.

Subliniem că asemenea acțiuni educative trebuie să ofere posibilitatea *aproximării ameliorării caracteristicilor principale ale manifestării spiritului critic* al elevilor, adică să lărgească aria de manifestare a spiritului critic și să ridice nivelul de coerență și consistență *în concordanță cu obiectivele procesului educațional*. Ne propunem și în continuare să aducem realitatea procesului instructiv-educativ (inclusiv sub aspectele în care este resimțită de subiecții educației) în fața exigențelor educației comuniste, profund transformatoare.

BIBLIOGRAFIE

1. * * * *Programul Partidului Comunist Român de făurire a societății socialiste multilateral dezvoltate și înaintare a României spre comunism*, Editura politică, București, 1974.
2. Allport, G., *Structure et développement de la personnalité*. Delachaux et Niestlè, 1970.
3. Apostol, P., *Normă etică și activitate normată*, Editura științifică, București, 1968.
4. Bellu, N., *Tineretul și idealul moral*, Editura Academiei, București, 1970.
5. Bloom, B., *Taxonomy of educational gools*, vol. II, Affective domain, ed. I., Chicago, 1969.
6. Fourastie, I., *Essais de morale prospective*, Editions Gouthier, Paris, 1966.
7. De Lauwe, C. L., *Pentru o sociologie a aspirațiilor*, Editura Dacia, Cluj, 1972.
8. Lengrand, P., *Introducere în educația permanentă*, Editura didactică și pedagogică, București, 1973.
9. Leroy, G., *Dialogul în educație*, Editura didactică și pedagogică, București, 1974.
10. *Marx, K., Engels, F.*, Scrieri din tinerețe, Editura politică, București, 1974.
11. Piaget, J. *Le jugement moral chez l'enfant*, Felix Alcan, Paris, 1932.
12. Szole, D., Goyrme, D., Pauzeau, A., *L'adolescent et la société*, Editeurs Charles, Bruxelles, 1972.

ELABORAREA MATERIALELOR DOCUMENTARE PENTRU CABINETELE DE ȘTIINȚE SOCIALE DIN ȘCOLI

Prof. ION CODRU
Liceul nr. 36 — București

Un rol primordial în însușirea de către elevi a principiilor fundamentale ale politicii și ideologiei partidului nostru, a conținutului de idei din documentele adoptate de Congresul al XI-lea îl au, desigur, cabinetele de științe sociale. Ele *sînt chemate să devină adevărate laboratoare de perfecționare și modernizare a metodelor de predare* și să contribuie la găsirea celor mai adecvate căi de realizare a unei legături strînse între cunoștințele teoretice și viață. În acest scop, cabinetul de științe sociale trebuie să ofere mai întîi un *material documentar adecvat*, care să poată fi utilizat în cadrul orelor, astfel încît dezbaterile și seminariile să capete un caracter viu și concret, răspunzînd nevoilor multiple ale procesului instructiv-educativ. Firește, în această privință, numeroase cabinete au obținut rezultate pozitive dispunînd, în prezent, de un bogat material documentar, provenit fie din dotare, fie realizat cu forțe proprii. El este folosit cu succes nu numai în orele de științe sociale, ci și la alte activități ce se desfășoară în cadrul cabinetului (învățămîntul politico-ideologic al cadrelor didactice și al elevilor, ședințele unor cercuri pe obiecte, unele ore de dirigenție etc.).

Demnă de apreciere este preocuparea asiduă a Ministerului Educației și Învățămîntului pentru dotarea cabinetelor de științe sociale cu o serie de materiale documentare : planșe, plicuri tematice cu ilustrații, diapozitive, diafilme etc. De asemenea, merită a fi evidențiată valoroasa inițiativă de a tipări broșuri axate pe problemele actuale ale politicii interne și externe a partidului și statului nostru, precum și ale vieții sociale contemporane : „Clasa muncitoare, forța socială fundamentală a istoriei contemporane a României", „Mișcarea de tineret în lumea contemporană" etc. Ele întregesc conținutul manualelor școlare contribuind la o mai bună informare a elevilor cu probleme de actualitate, cu date și cifre din realizările poporului și cu perspectivele dezvoltării țării noastre. În afara acestora mai pot fi amintite consultațiile pe teme de istorie, filozofie, economie politică și socialism științific (elaborate de cadre de specialitate cu experiență din învățămîntul superior și liceal) și publicate de „Tribuna școlii" și ziarul „Scînteia tineretului" care, de asemenea, au intrat în fondul documentar al cabinetelor de științe sociale. Ele reprezintă un real sprijin acordat profesorilor cît și elevilor în pregătirea lor pentru susținerea examenului de bacalaureat, precum și candidaților la examenul de admitere la facultățile de profil.

Pe baza experienței acumulate, se poate afirma că în marea lor majoritate, materialele difuzate cabinetelor sînt deosebit de utile în predarea lecțiilor la disciplinele respective : cunoștințe economice, cunoștințe social-politice, economia politică și filozofia. Într-adevăr, majoritatea modelelor prezentate pe planșe sau diapozitive au valoare de sinteze, stabilesc relații, indică sensuri și semnificații, schițează și sistematizează mari capitole din programele de învățămînt. Pot fi date ca exemplu în această direcție : setul de planșe cu tema „Cincinalul revoluției tehnico-științifice", plicurile tematice cu ilustrații : „Democrația socialistă în România", „Totul pentru om", „Familia și copiii în România socialistă" etc. (editate de Consiliul Culturii și Educației Socialiste și Editura politică), cele două seturi de diapozitive color cu temele „Modul de producție socialist" și „Modul de producție capitalist".

Efortul profesorilor îndreptat spre formarea la elevi a unor noțiuni clare și precise, spre înțelegerea corectă a unor procese și fenomene economice a fost

mult usurat prin folosirea în predare a unor piese ca : „Repartiția venitului național", „Fondurile întreprinderii și circuitul lor" (autor, prof. univ. Florentin Burtan), „Evoluția crizei generale a capitalismului", „Modificarea raportului de forțe între principalele țări capitaliste" (autor D. Niță).

În mod deosebit s-au impus atenției profesorilor de specialitate, bucurîndu-se de o apreciere pozitivă și din partea elevilor, setul de diapozitive intitulat „Socialism științific" (autori : conf. univ. A. Cosmațchi și conf. univ. O. Clătici), precum și unele planșe (realizate de aceeași autori) : „Domeniul politic al societății", „Organizații de masă și obștești din Republica Socialistă România", „Structura socială a României socialiste" etc., a căror calitate esențială este accesibilitatea, fiind realizate la nivelul cerințelor programei de învățămînt. Privite din acest unghi, unele materiale au, însă, o funcționalitate redusă, deoarece nu țin seama decît în mică măsură de prevederile programelor școlare ; de exemplu, seturile de diapozitive „Materialismul dialectic și istoric" (autori : conf. univ. dr. Al. Florian și conf. univ. I. Tudosescu) și „Istoria filozofiei" (autori : prof. univ. dr. Al. Boboc și conf. dr. Gh. Vlăduțescu). Astfel, nu-și justifică în nici un fel existența unele materiale destinate elevilor, ca cele intitulate : „Model praxiologic elementar", „Spațiul fizic", „Spațiul social", „Structura universului la Platon", „Demonstrarea de către G. Bruno a coincidenței opușilor" etc. În afara acestora mai sînt și unele planșe care depășesc conținutul programei de filozofie și, în consecință, capacitatea de înțelegere a elevilor, în care ideile sînt exprimate într-un mod extrem de complex, ca de pildă : „Structura sistemului social global", „Determinism și cunoaștere" etc. (autor Ion Tudosescu). De aceea, se impune ca în viitor, la elaborarea altor diapozitive și planșe, să se manifeste o exigență sporită atît în ceea ce privește prezentarea grafică a acestora, cît mai ales accesibilitatea conținutului lor, avîndu-se în vedere nivelul de pregătire al elevilor. Considerăm că *la această acțiune ar putea fi antrenați și profesori din învățămîntul liceal*, cel puțin ca referenți, întrucît materialele apărute acum sînt rodul colaborării, în exclusivitate, a unor cadre didactice universitare.

În sfîrșit, credem că se cuvine măcar o mențiune în legătură cu aspectul grafic al planșelor și diapozitivelor, pentru că și din acest punct de vedere se înregistrează un progres, majoritatea fiind lucrate color. Pe de altă parte, faptul că planșele sînt difuzate după ce în prealabil au fost cașerate le sporește durata de folosire.

Firește, gama materialelor documentare poate fi și mai variată. Astfel, diafilmul „Contribuția inteligenței românești la îmbogățirea patrimoniului științific și cultural al omenirii" (realizat de Studioul cinematografic „Animafilm", în colaborare cu Ministerul Educației și Învățămîntului") se recomandă doar ca un început ce poate și trebuie continuat și completat, abordînd și alte teme prevăzute de programele de învățămînt. Era necesar, însă, ca acest diafilm să fie însoțit de un comentariu, așa cum există pentru seturile de diapozitive, care ar fi sporit valoarea sa informativă și formativă. Din păcate, ele se limitează, în multe cazuri, numai la prezentarea portretelor unor oameni de știință și cultură, menționînd doar anii între care au trăit, fără a preciza în ce constă contribuția lor la tezaurul științific și cultural mondial. În afară de aceasta, în unele secvențe imaginile sînt prea mici, fiind percepute mai greu.

În legătură cu forma de prezentare, considerăm că nu are nici un rost ca un model, după ce a fost realizat sub formă de planșă, să mai fie transpus și sub formă de diapozitiv, cum s-a procedat la tema „Dezvoltarea social-economică a României în anii 1971/1975" sau cu unele planșe ca „Structura acțiunii sociale", „Practică și cunoaștere" etc.

Potrivit consensului general, ar contribui într-o foarte mare măsură la lărgirea posibilităților de înțelegere corectă și profundă a filozofiei, la creșterea eficienței muncii didactice, *tipărirea pentru elevi și a altor materiale documentare*, care să sporească zestrea cabinetelor de științe sociale ca : „Dicționar filozofic și politic", Culegere de texte filozofice", „Bibliografie generală și pe teme, obligatorie și facultativă pentru fiecare disciplină" ș.a. În această privință unele catedre de științe sociale au acumulat deja o experiență pozitivă care se cere a fi valorificată și generalizată.

INTERACȚIUNEA DIALECTICĂ DINTRE STUDIUL LIMBII ȘI STUDIUL LITERATURII ROMÂNE ÎN LICEU

Prof. VALERIU NEȘTIAN

Ca obiect de studiu în liceu, literatura română dispune de largi posibilități de cultivare a limbii naționale. Reușitele de pînă acum stau mărturie elocventă, grăitoare, a eforturilor depuse de educatori în acest sens. Totuși, în predarea literaturii, problemelor practice legate de însușirea limbii ca mijloc de comunicare orală și scrisă, corectă din punct de vedere lexical, gramatical și ortoepic, li s-a rezervat cîteodată o atenție secundară. Analiza literară „pură" a devenit nu o dată aproape singurul domeniu al activității aplicative a profesorului de limba română din liceu. Această greșită orientare a avut repercusiuni negative în ceea ce privește facultatea elevilor de exprimare independentă, scrisă și verbală, a diminuat valoarea formativă a studiului limbii și literaturii române în ciclul liceal și capacitatea adolescenților de a înțelege cunoștințele predate la toate disciplinele de învățămînt și a făcut anevoioasă învățarea limbilor străine.

La orele de literatură, elevii, sub îndrumarea profesorului, au putința să compare, să selecteze, să fixeze prin sedimentări succesive acele fapte de limbă care, prin integrare într-un tot armonic, pot dezvălui nu numai sistemul, ci și „varianta cea mai folosită în comunicare — limbajul literar nespecializat" [1].

Comentariul analitic al textelor literare întreprins la lecție nu poate însuma doar „analiza conținutului și a formei". Analiza stilistică, care are darul să dezvăluie resorturile intime ce au determinat pe scriitor să selecteze și să organizeze, într-un anumit fel, substanța verbală se cuvine întregită, inevitabil, cu *discutarea principalelor fapte de limbă* (lexicale, morfologice, sintactice). Explicația de text, în acest spirit, are o finalitate bine determinată : acumularea sau recunoașterea unor fapte lingvistice relevante și cultivarea exprimării, care presupune nuanță, relief, expresivitate. Fiecare nou comentariu îmbogățește și fondul de cunoștințe lingvistice ale elevilor și, totodată, sporește aptitudinea lor de a înțelege și recepta limbajul filozofic, științific, politic, artistic (așadar nu numai limbajul beletristicii).

Lăsînd la o parte sarcinile nemijlocite ale profesorului de limba și literatura română, grija permanentă pentru *exprimarea elevilor* impune constituirea frontului unic din licee și funcționarea lui efectivă. Aici, colaborarea strînsă, neîntreruptă, dintre profesorul de română, profesorii de la alte specialități și toți factorii educaționali (conducerea școlii, dirigintele, organizațiile de tineret, familia) este indispensabilă. E răspîndită în multe locuri credința că sarcina primordială a frontului unic ar fi supravegherea ortografiei. Mulți profesori reduc preocupările de cultivare a limbii liceenilor la ortografie. Scrierea corectă este, neîndoios, un obiectiv însemnat, dar cultivarea exprimării tinerilor nu poate fi rezumată la atît. Eminentul om de cultură Tudor Vianu sublinia — relativ la această problemă spinoasă — faptul că „prin cultivarea limbii trebuie să înțelegem generalizarea treptată, în toate straturile societății, a deprinderilor de exprimare corectă, logică, proprie și decentă (...) Formele corecte trebuie să se însoțească, pentru a putea vorbi de nivelul înalt al limbii literare în rostirea cuiva, cu organizarea ei logică, cu punerea de acord a expresiei cu conținutul de reprezentări, idei și sentimente pe care vorbitorul dorește să-l comunice" [2].

---

[1] I. Coteanu, *Structura stilistică a limbii*, în *Elemente de lingvistică structurală*, Ed. științifică, Buc., 1957, p. 215.

[2] Tudor Vianu, *Anchetă privind cultivarea limbii*, în „Limba română", IX 1960, nr. 1, p. 35—36.

Un mijloc foarte eficace de dezvoltare a exprimării elevilor, la îndemîna profesorului de limba și literatura română, îl formează *compunerile*. Deseori, compunerile practicate în liceu se mărginesc la caracterizări de personaje și analize literare, comparații (paralele) între scriitori și opere, recenzii, întîlnindu-se mai rar sinteze literare. A limita aria compunerilor la materialul literar studiat înseamnă a vitregi cultivarea exprimării cotidiene a elevilor. În ciclul liceal, planificarea compunerilor ar trebui să dea prioritate compunerilor libere (creatoare), care ridică realmente pe o treaptă superioară contribuția personală a tinerilor, inventivitatea lor, capacitatea de a individualiza gînduri și sentimente proprii și de a le exprima într-o formă lingvistică adecvată unui intelectual în devenire. Asemenea compuneri sînt legate fie de literatură și de manifestări cultural-artistice (un spectacol sau o teleemisiune vizionată, un concert audiat, o expoziție vizitată, o carte citită dintr-un domeniu oarecare, un film revăzut), fie de experiența de viață a elevilor (evenimente social-politice, aniversări cultural-literare, activitatea celor din jur, munca patriotică, excursii literare, jocuri și întreceri sportive, vacanțe etc.). Compunerile libere (creatoare) sînt strict trebuincioase pentru eficiența oricărui demers pe linia cultivării exprimării bogate a elevilor, a dezvoltării concomitente a gîndirii și limbajului lor cult.

Cercurile literare pot și trebuie să-și asume mai pregnant o seamă de sarcini privind cultivarea limbii. În primul rînd, acestea să lucreze, pretutindeni, potrivit rostului fundamental : de cerc de limbă și de literatură română. În prezent, temele, ședințele, discuțiile și în general preocupările axate pe probleme de limbă sînt rarisime. În afara temelor literare, cercul ar fi obligat — în consens cu opinia noastră — să înscrie în planul său de muncă dezbateri, referate, concursuri referitoare la dezvoltarea exprimării elevilor, la îmbogățirea vocabularului lor cu termeni din domenii cît mai variate și mai apropiate de profesiunea lor viitoare. Acolo unde există condiții asigurate, ni se pare oportună organizarea unor cercuri de cultivare a limbii — eventual a unui cabinet specializat de cultivare a limbii — conduse de cadre didactice, pe baza unui plan tematic dinainte elaborat pentru întreaga perioadă de școlarizare liceală a unei promoții de elevi. Corespunzător profilului liceului, într-un astfel de cerc s-ar putea discuta pe marginea a tot felul de probleme ce îi interesează pe adolescenți : filme, cărți, știință popularizată, muzică și sport, întîmplări semnificative din viața particulară, aspecte din viața și din munca poporului nostru. Racordînd în mod natural și spontan exprimarea orală și scrisă la viața zilnică, tinerii ar putea dobîndi și în acest chip siguranță în expresie și un bagaj de cuvinte variat și util pentru activitatea lor profesională și obștească de mîine. Cu atît mai mult cu cît standardizarea, stereotipizarea amenință limbajul modern, depersonalizat, sărăcia vocabularului unor tineri, inconsistența redactării, șablonizarea formularilor constituind, în cele din urmă, niște atribute ale semidoctului. În acest context, dezvoltarea mijloacelor de expresie reprezintă și una dintre funcțiile fundamentale ale educației estetice.

ELEVUL — „ACEST NECUNOSCUT"

Prof. dr. LUMINIȚA GHIVIRIGĂ

În contextul preocupărilor determinate de modernizarea învățămîntului, cunoașterea elevilor de către învățători și profesori reprezintă un obiectiv important. Înfăptuirea lui condiționează succesul muncii școlii, în aceeași măsură ca stăpînirea de către cadrele didactice a conținutului disciplinelor școlare și a sistemului metodelor folosite cu elevii. Față de evidența necesității ca orice demers al educatorului să fie dimensionat în funcție de anumite particularități ale materialului uman cu care se lucrează, pare aproape inutilă insistența de a argumenta această necesitate. Și totuși, nu puțini sînt cei care privesc cu spaimă și rușine eventualitatea de a avea un lapsus în explicațiile date la lecție sau de a nu reuși o experiență, o demonstrație, în timp ce sînt gata să fie mai îngăduitori cu ei înșiși dacă ar percepe elevii ca pe o masă amorfă de auditori, despre care nu au ajuns să aibă date pentru identificarea unor trăsături semnificative pentru munca educatorului.

Considerate ca un teren dificil de frecventat sau ca o muncă suplimentară — un lux oarecum ! — investigațiile îndreptate spre cunoașterea elevilor sînt întreprinse de către mulți învățători cu stîngăcie și deci fără ca să fie atins scopul la care se poate ajunge prin folosirea acestor date despre elevi.

Din problematica vastă a metodologiei studierii elevilor ne propunem să ne ocupăm — pe baza materialului din cercetările noastre — de acele aspecte care pun în evidență, pe de o parte, unele surse ale formalismului, iar pe de alta, soluții bine orientate, eficiente.

1. Este de semnalat, în primul rînd, *cîmpul* pe care se întind datele strînse despre elev. O tendință cu caracter tipic constă în îngustarea acestui cîmp la cuprinderea exclusivă a sferei implicate direct în procesul de învățare. Interesează deci, mai ales ce cunoștințe are elevul, care sînt performanțele lui școlare și, eventual, cum se manifestă el sub aspectul memoriei, al imaginației și al posibilităților de exprimare.

În schimb, motivația, ca și mecanismul învățării, stilul de lucru propriu elevului respectiv, se cunosc mai puțin, iar datele, cel mai ades, sînt furnizate direct de către elev, cu prilejul unor sondaje pe baza întrebărilor de tipul : „de ce înveți ?", „cum îți pregătești temele ?". Pînă și elevii din primele clase intuiesc răspunsul bun, scontat de către cadrele didactice, și se străduiesc să-l dea, chiar dacă acesta nu reflectă situația de fapt. Așa se explică, de exemplu, de ce, în cadrul unor convorbiri individuale cu elevii unei clase a IV-a, în legătură cu activitatea lor la școală în timpul programului prelungit, cu toții au spus că, lucrînd cu manualul, examinează cu atenție ilustrațiile „fiindcă avem multe de învățat din ele". Este de presupus că învățătoarea lor insistase asupra acestui lucru, de care elevii își amintiseră cu prilejul anchetei noastre, fără însă a transpune în practică indicația primită, după cum am putut constata observîndu-i la lucru.

Rămîne dincolo de atenția imediată a învățătorului mai ales ceea ce nu se circumscrie strict timpului orei de clasă : elevul în familie, în grupul de prieteni, aspirațiile și frămîntările lui. Unii copii se consideră avantajați de reducerea lor la condiția de elev, evaluat de către învățător în mod exclusiv în raport cu îndeplinirea sarcinilor de învățătură. Alții, dimpotrivă se simt frustrați, pe drept,

cînd se văd raportaţi la acest unic criteriu care nu îngăduie perceperea lor în plenitudinea însuşirilor şi manifestărilor proprii. Pentru învăţător, şi într-un caz şi în celălalt, este o pierdere : el s-a oprit din drum, realizînd o cunoaştere trunchiată, adesea deformată, a elevilor săi.

2. Tot un aspect al bogăţiei şi varietăţii obiectivelor cuprinse în atenţia învăţătorului, îndreptată spre studierea elevilor, este perceperea clasei ca un *grup social.*

a) Aceasta înseamnă, mai întîi, a nu se limita preocupările la identificarea trăsăturilor dominante ale *cîtorva elevi :* pe de o parte vîrfurile şi pe de alta „problemele" colectivului, cei care se disting prin receptivitate la influenţe educative, prin succese evidente, în timp ce ceilalţi pun la încercare măiestria învăţătorului, dacă nu creează chiar îndoieli asupra competenţei sale. El dispune în felul acesta numai de coordonate vagi asupra clasei, insuficiente pentru diferenţierea intervenţiilor, pentru soluţii adecvate fiecărui elev.

Perspectiva unilaterală asupra colectivului — avînd consecinţe negative pentru orice educator — se face resimţită cu o intensitate sporită în activitatea cu clasa I. Mai mult decît orice serie de elevi, de pe orice treaptă a învăţămîntului, copiii care intră pentru prima dată în rigorile unei activităţi colective de muncă organizată oferă un registru larg de manifestări, notele distinctive prevalînd asupra celor comune. Marcarea punctului de pornire, la început de drum, este necesar să fie întreprinsă de învăţător cu precizie şi subtilitate pentru fiecare elev în parte.

b) Polarizarea interesului spre elevii din cele două categorii-limită aduce prejudicii învăţătorului şi pentru înţelegerea de către el a *reţelei de interrelaţii* existente în clasă ori pe cale de constituire.

Nu este vorba, desigur, de a aborda elevii ca membri ai unui grup social numai cu scopul de a cunoaşte statutul şi rolul fiecăruia, de a depista afinităţile şi respingerile. Important este ca învăţătorul să pornească de la aceste date şi să se raporteze la ele pe parcursul întregii sale activităţi. Semnalăm numai cîteva din impasurile generate prin neluarea în consideraţie a fenomenelor de grup specifice clasei : promovarea de către învăţători a unor lideri formali, fără autoritate în rîndul colegilor, neacceptaţi de aceştia ; scindarea clasei în microgrupuri ostile între ele, constituite în jurul unor elevi deţinători de statute superioare, necunoscute de învăţător şi acţionînd în afara obiectivelor urmărite de şcoală ; izolare şi respingere a unor colegi, lipsă de cooperare ; solidarizare împotriva învăţătorului (copiat, suflat, acte de indisciplină colectivă) etc.

3. Dacă cele două puncte, examinate pînă aici, se referă la planul orizontal al problematicii cunoaşterii elevilor, configurarea unui tablou cît mai aproape de reflectarea realităţii complexe cu care lucrează învăţătorul impune şi urmărirea elevilor — individual şi ca grup — *în dezvoltare.* Este încă prezentă tendinţa de a fixa asupra unor copii sau colective de clasă calificative, de a le atribui însuşiri care, chiar dacă le-au corespuns la un moment dat, au dispărut între timp. Cîţi premianţi din clasa I nu-şi fundamentează „faima" pînă în liceu numai pe trecutele victorii, pentru simplul motiv că au apucat să fie apreciaţi ca elevi buni ? Inerţia, refuzul de a sesiza dinamismul caracteristic formării personalităţii, ca şi vieţii unui colectiv de elevi, conduc cadrele didactice spre atitudini şi comportamente inadecvate etapei respective. Inadecvarea se face simţită mai frecvent prin situarea de către învăţător a elevilor sub nivelul lor real de posibilităţi şi se concretizează în dirijarea strictă, în stăvilirea iniţiativei şi independenţei clasei, în lipsa de gradare a sarcinilor de lucru spre dificultăţi crescînde. Efectele negative ale acestei situaţii se vădesc mai pregnant abia după trecerea elevilor în clasa a V-a.

Odată cu şcolarizarea copiilor de la 6 ani s-a făcut simţită în unele cazuri şi *supraestimarea* de către învăţător a capacităţii de muncă intelectuală a elevilor din clasa I. Deşi lucrează după o programă nouă, învăţătorii deprinşi cu vechile lor serii de copii de 7 ani transferă uneori întocmai comportamente şi cerinţe mai greu accesibile actualelor contingente de elevi.

Spre deosebire de cazul analizat înainte, învăţătorul care merge cu paşi prea grăbiţi are în scurt timp posibilitatea să constate dacă nu e urmat de elevi şi deci să se corecteze.

Cunoașterea elevilor se realizează și se desfășoară simultan cu activitatea propriu-zisă a învățătorului cu ei, aceste două procese fiind în relații de complementaritate reciprocă ; datorită acestui fapt ca și prin însăși calitatea ei de proces, cunoașterea nu se poate considera încheiată atîta timp cît elevii continuă să fie în răspunderea învățătorului, ca educator, pentru a-i da posibilitate să folosească strategii diferențiate, mobile, în raport cu dinamismul tabloului de date oferit de dezvoltarea elevilor.

4. În literatura de specialitate se analizează sistemul metodelor folosite pentru cunoașterea elevilor — metode numeroase, poate tocmai pentru a suplini, prin bogăția și varietatea lor, oarecare grad de incertitudine păstrat de fiecare dintre ele[1]. Învățătorul, cumulînd două funcții — de educator și de cercetător al propriei activități — suportă influența acestei duble ipostaze, atît ca un avantaj, cît și ca un neajuns. Înlesnirea decurge din faptul că are în permanență contact cu acea realitate care este totodată și obiect al observațiilor sale : elevii, „Laboratorul" de cercetare — colectivul clasei — îi stau la îndemînă și i se dezvăluie în împrejurări diferite. Bogăția materialului faptic este net superioară în acest caz, în comparație cu datele de care poate dispune o persoană din afara procesului de învățămînt, prin demersuri exclusiv îndreptate spre investigarea fenomenului. Pe de altă parte, implicarea directă a învățătorului în activitatea cotidiană cu elevii îi face mai dificilă dedublarea, trecerea în postură de observator, nu-i înlesnește perspectiva în cuprinderea integrală a ceea ce trebuie sesizat, iar uneori se manifestă și oarecare lipsă de obiectivitate în interpretarea datelor, ca influență a caracterului afectiv specific în relația învățător-elevi.

În materie de metode de cercetare a grupurilor sociale, ultimii ani marchează o vogă a măsurătorilor cu caracter sociometric. Sondaje de opinie care cer indicarea de către elevi a unor opțiuni de tipul : „cu cine ai vrea să stai în bancă ?" și respectiv, „pe care coleg l-ai alege ca vecin de bancă ?" stau la baza întocmirii de sociograme spectaculoase. Din cîte cunoaștem, concluziilor obținute pe aceste căi nu li se asigură o funcționalitate optimă : de pildă, în cazul în speță, elevii rămîn mai departe în bănci, distribuiți după alte criterii decît cele simpatetice, iar sociograma clasei, prezentată estetic, împodobește pereții cabinetului metodic.

Pentru clasele mici întreprinderea unor anchete — prin convorbiri individuale și în grup, prin chestionare scrise — nu duce la rezultate scontate din cauza sugestionabilității copiilor, a incapacității lor în operarea unor selecții pe bază de criterii precise ; la aceste clase metoda de bază pentru cunoașterea elevilor este observarea lor de către învățător. Ne referim desigur la observarea sistematică, potrivit unor obiective clar formulate, urmărite în mod intenționat, pe anumite durate, cu consemnarea datelor obținute și mai ales cu valorificarea acestor date în procesul activității cu elevii.

Un exemplu de obiectiv al observării poate fi urmărirea comportamentului elevilor în timpul orelor de clasă, în vederea depistării cauzelor care stau la baza abaterilor de la disciplina muncii școlare. Observarea manifestărilor fiecărui elev ajută învățătorul să identifice atît cauze care țin de propria sa activitate : monotonia lecției, încălcarea principiului accesibilității, intensitatea tonului vorbirii, rigiditatea, severitatea exagerată etc., cît și cauze pornind de la elevi : lacunele în cunoștințe, lipsa integrării în colectivul clasei, interese străine învățăturii, grad redus al capacității de concentrare a atenției, imposibilitatea de înfrînare a motricității — reprezintă numai cîteva din explicațiile indisciplinei elevilor la care se poate ajunge prin observarea lor și prin completarea datelor desprinse din urmărirea elevilor la lecție cu informații de ordin medical și cu relatări ale copiilor înșiși sau ale părinților.

Material deosebit de semnificativ pentru învățător este oferit de observarea climatului educativ familial, cu prilejul vizitelor acasă, la elevi. Fără teamă de exagerare, se poate afirma că numai cunoscînd copilul în ambianța căminului propriu, învățătorul își poate înțelege elevul, explicîndu-și abia astfel rezultatele la învățătură, interesele, comportamentul în școală, cu colegii, cu educatorii adulți.

---

[1] Vezi : Gordon, W. Allport, *Structure et développement de la personnalité*, Delachaux et Niestlè, Neuchâtel, 1970.

Folosirea metodei observării elevilor pretinde din partea învățătorului subtilitate și perseverență, pe lîngă stăpînirea cunoștințelor de psihologia copilului, psihologie pedagogică, pentru a merge la explicarea cauzelor manifestărilor copiilor și a găsi soluții adecvate.

Deși nu ne-am propus o trecere în revistă a întregului set de metode care pot fi utilizate de către orice învățător pentru studierea elevilor, o mențiune se cere făcută în legătură cu datele oferite de cercetarea lucrărilor elevilor.

Obiectele confecționate la lucru manual ajută la identificarea îndemînării, a spiritului de răspundere, a interesului elevilor pentru muncă. Caietele — nu numai cele „de curat" sau „de cerneală", cum sînt denumite de copii — pot releva învățătorului informații utile despre stilul de muncă al elevului, despre gradul formării deprinderilor de studiu independent, despre ritmul gîndirii, fluctuațiile atenției, temeinicia cunoștințelor. Compunerile, notele de lectură (sau chiar simpla listă a lucrărilor citite) pot fi edificatoare pentru învățător în surprinderea universului de preocupări al elevului, a nivelului de maturizare. Pentru aceasta nu ajunge însă o simplă aruncare a privirii pe pagină și a verifica exactitatea rezultatelor la problemă sau corectitudinea ortografiei și acuratețea scrisului. Cînd învățătorul notează „văzut" pe un caiet sau dă și o notă, se presupune că el nu numai că a *văzut* caietul.

*

După patru ani de activitate cu o clasă de elevi nu se poate, desigur, afirma că învățătorul a izbutit să-și cunoască cu adevărat, foarte bine toți elevii. Complexitatea firii omenești, schimbările puternice în procesul dezvoltării copiilor de vîrstă școlară, efectivele de clasă numeroase reprezintă condiții obiective care limitează stăpînirea de către învățător a datelor esențiale despre fiecare elev. Ca elemente favorizante pentru cunoașterea copiilor acționează însă experiența și pregătirea pedagogică a cadrelor didactice, tactul, spiritul lor de răspundere pentru misiunea încredințată. Este de mare importanță convingerea învățătorilor că efortul, strădania depuse în direcția cunoașterii elevilor sînt pe deplin justificate, prin calitatea superioară obținută în munca educatorului orientată în funcție de particularitățile clasei sale. Mai mult decît atît, numai cunoscîndu-și bine elevii învățătorul îi poate ajuta să se cunoască, să-și înțeleagă însușirile pozitive și lipsurile, să-i antreneze, încă din primii ani de școală, în procesul de autocunoaștere și de autoeducație. Astfel trebuie înțeles deziderатul actual al învățămîntului nostru, de a face elevul părtaș la propria sa formare.

DESPRE PATRU NOȚIUNI DE LIMBĂ DIN NOUA PROGRAMĂ DE LIMBA ROMÂNĂ PENTRU CLASELE I-IV

Prof. GH. UNGUREANU — Slatina

Cu doi ani în urmă, revista „Tribuna școlii" publica, spre dezbatere, proiectul unei noi programe de limba română pentru școala generală („Tribuna școlii" nr. 104 și 105/1973). Pe marginea acestui proiect s-au emis observații, opinii critice, sugestii prețioase care au condus la elaborarea unei noi programe de l. română pentru clasele I—VIII, programă care a intrat în vigoare odată cu anul școlar 1975—1976.

Cum era de așteptat, noua programă reprezintă un moment important în ansamblul instrumentelor de lucru din școala noastră, pentru că răspunde cu eficiență sporită, deci într-un grad mai înalt decît programa școlară anterioară, cerințelor majore ce le impune procesul de cultivare a limbii române în școală.

În accepția ideii că fiecare lucru este susceptibil de îmbunătățiri, în cele ce urmează ne îngăduim să ne referim la patru noțiuni de limba română din noua programă : silabă, sunet, parte de vorbire și parte de propoziție, noțiuni care uneori suferă încă de o neîntregire științifică, iar alteori se mențin în sfera unor simple generalități.

Vom sesiza carențele anticipate mai sus și vom prezenta totodată modalitățile prin care au fost dobîndite aceste noțiuni în lumina punctului nostru de vedere (altul decît cel al programei) de către elevii școlii de aplicație din cadrul Liceului pedagogic din Slatina.

1. Ne referim în primul rînd la definiția silabei, enunțată în noua programă pentru clasa a II-a : *„Silaba (parte a cuvîntului rostită cu o singură deschidere de gură)“* [1] (definiția se repetă și în manualul de l. română pentru clasa a II-a, pagina 46, Ed. did. și ped., 1975).

1.1. Emanuel Vasiliu, în *Fonologia limbii române*, excluzînd definirea silabei prin raportare la noțiunea cuvînt, enunță că silaba este : *„...cea mai mică tranșă fonică susceptibilă de a fi caracterizată printr-un accent și numai unul“* [2]. Deci, autorul de față raportează silaba la o caracteristică a sa obiectivă și neechivocă — accentul. Definiția sa este științifică, deoarece conține adevăruri de necontestat atît sub aspectul genului proxim („tranșă fonică“), cît și sub aspectul diferenței specifice („caracterizată printr-un accent și numai unul“). Am citat, aici, această definiție a silabei pentru a observa cu cîtă rigoare respectă autorul criteriul din știința logicii despre definiție, care trebuie să exprime atît genul proxim, cît și diferența specifică.

1.2. În cazul definiției despre silabă, propusă de programa de limba română, numai a doua jumătate a definiției este corectă : *„...o singură deschidere de gură“* (genul proxim exprimă în acest caz un adevăr de necontestat), pe cînd prima jumătate a definiției este necorespunzătoare : *„parte a cuvîntului“* (diferența specifică nu se realizează în acest caz, conform cerințelor științei logicii despre definiție), deoarece *prin silabă se rostește nu numai o parte a unui cuvînt — „ma-ma“* (mama) — ci, dimpotrivă, prin silabă — o singură deschidere de gură — *se rostesc și cuvinte întregi — nuc.*

Eroarea programei la care ne referim constă în absolutizarea falsă a ideii că în limba română orice cuvînt poate fi fragmentat și rostit pe părți, în silabe, ignorîndu-se atît de frecventa realitate a cuvintelor monosilabice în limba română ca și în alte limbi.

1.3. Deoarece realitățile vorbirii nu pot fi schimbate și nici ignorate, cu prilejul predării noțiunii despre silabă, de către elevii practicanți ai liceului pedagogic, am introdus definiția : *„Rostirea cu o deschidere de gură a unei părți de cuvînt, sau a unui cuvînt întreg se numește silabă“.*

2. Definiția sunetului în programa la care ne referim apare astfel : *„Sunetul (cea mai mică parte a cuvîntului)“* [3]. Aceeași definiție apare și în manualul pentru clasa a II-a, pag. 149, ediția 1975.

2.1. Și în cazul sunetului, programa comite aceeași încălcare — ca și în cazul silabei — a principiului diferenței specifice, unul dintre cele două principii cerute de știința logicii pentru oricare definiție corectă.

În cazul definiției de față, eroarea constă în absolutizarea, în mod fals, a realității lingvistice, în sensul că, așa cum enunță această definiție, *orice cuvînt din limba noastră poate fi segmentat în părți — sunete.*

---

[1] *Programele pentru clasele I—IV — învățămîntul primar*, Ed. did. și ped., Buc., 1975, p. 46.

[2] Emanuel Vasiliu, *Fonologia limbii române*, Ed. științifică, București, 1965, p. 7.

[3] *Programele pentru clasele I—IV — învățămîntul primar*, Ed. did. și ped., București, 1975, p. 46.

2.2. Dacă în cuvîntul „este" se află patru sunete, în schimb în cuvîntul „e" se află un singur sunet, cuvînt care nu poate fi segmentat în părți — sunet, ceea ce relevă că definiția propusă de noua programă nu se mai poate verifica.

Ținînd seama, pe de o parte, de faptul că sunetul este o noțiune fundamentală în mod special pentru elevii din primele clase ale învățămîntului primar, cînd reprezintă mijlocul cu ajutorul căruia se realizează în clasa I întregul proces de însușire a literelor (citite și scrise), proces care se consolidează apoi în clasa a II-a și chiar în clasele următoare pînă la atingerea valorii de act reflex ; ținînd seama, pe de altă parte, de insuficiențele din definiția despre sunet prezentată mai sus sub 2.2., am elaborat în cadrul lecțiilor practice desfășurate de elevii Liceului pedagogic Slatina la școala de aplicații următoarea definiție despre sunet : *„Sunetul e rostirea mai lungă sau mai scurtă a unei singure fișii de aer care poate fi un cuvînt, o silabă sau o parte dintr-o silabă"*.

Această definiție, deși privește sunetul din mai multe puncte de vedere (sub aspectul realizării fiziologice, sub aspect semantic, sub aspectul segmentului de silabă și sub aspectul valorii de silabă) este totuși simplă, neechivocă și atotcuprinzătoare, considerente care îi conferă însușirea de a fi înțeleasă ușor și asimilată fără dificultăți de micii elevi.

Modul cum a fost însușită această definiție de către elevii clasei a II-a se prezintă în planul de lecție care urmează :

Plan de lecție

Clasa — a II-a
Obiectul — gramatică
Subiectul — sunetul
Scopul — a) informativ : dobîndirea noțiunii de sunet ; formarea deprinderii de a împărți corect și conștient silaba în sunete.
b) formativ : dezvoltarea gîndirii logice și a atenției.
Tipul lecției — dobîndire de cunoștințe.
Metode — conversația, exercițiul.

Desfășurarea lecției

A. *Organizarea clasei* — elevii își pregătesc cărțile și caietele. Se asigură liniștea în clasă.

B. *Verificarea temei* — se controlează tema scrisă, făcîndu-se observațiile necesare. Apoi, fiecare cuvînt va fi citit pe silabe.

Se verifică cunoștințele teoretice. Ce este propoziția ? Din ce este formată ? Ce este silaba ? (Rostirea cu o deschidere de gură a unei părți de cuvînt, sau unui cuvînt întreg). Dați exemple de cuvinte formate dintr-o singură silabă.

C. *Dobîndire de noi cunoștințe.* Pe tablă, se va afla scris înainte de această oră, textul : „Copiii sînt în pădure. Ionel e cu ei. Toți adună mure. Ei sînt bucuroși". Elevii vor transcrie acest text pe caiete.

Care este prima propoziție ? Despărțiți cuvintele din această propoziție, în silabe. Se scriu pe tablă cuvintele despărțite în silabe (rîndul I) și respectiv în sunete (rîndul II).

Co-pi-ii sînt în pă-du-re

C o p i i i s î n t î n p ă d u r e

Care este primul cuvînt ? Din cîte silabe este formate ? Dar silaba din ce este formată ? Care sînt sunetele primei silabe a cuvîntului „copiii" ? Se procedează la fel cu toate silabele din cuvintele propoziției de mai sus.

Se cere elevilor să pronunțe diferite sunete. Ca să pronunțăm corect sunetul ce s-a întîmplat cu aerul introdus în plămîni ? (A fost dat afară din plămîni, sub forma unei fîșii de aer.) (Cu toate căutările noastre — apelînd la lucrări de specialitate — formula „fîșie de aer" este singura care ni s-a putut revela pentru a putea să satisfacem principiul esențial al accesibilității cunoștințelor). În continuare, se procedează la fel cu toate silabele din cuvintele propoziției de mai sus.

Se scrie pe tablă următoarea demonstrație, simultan cu explicația de rigoare.

Textul	*Marcarea sunetului*		*Definiția sunetului*
Copiii sînt în pădure.			Sunetul e rostirea mai lungă sau mai scurtă a unei singure fîșii de aer care
Ionel *e* cu ei.	*e*	→	poate fi un cuvînt
Toți *adună* mure	*a*-du-nă	→	o silabă
Ei sînt *bucuroși.*	*bu*-cu-roși	→	sau o parte dintr-o silabă.

Se interpretează cu clasa textul scris. Despărțiți în silabe cuvîntul subliniat în propoziție. Din cîte silabe e format ? (Dintr-o silabă). Dar silaba din cîte sunete e formată ? (Dintr-un sunet). Deci, observați că *sunetul poate fi un cuvînt.* Din cîte silabe este format cuvîntul subliniat în propoziția următoare ? (Din trei silabe). Din cîte sunete e formată prima silabă ? (Dintr-un sunet). Deci, *sunetul poate fi și o silabă.* Despărțiți în silabe cuvîntul subliniat în ultima propoziție. Din cîte sunete e formată prima silabă ? (Din două). Dar a doua ? (Tot din două). Dar a treia ? (Din patru sunete). Observați că acoperind pe „b" din silaba „bu", rămîne sunetul „u" și invers. Rețineți deci că *sunetul poate fi și o parte dintr-o silabă.* Acum se scrie definiția sunetului în coloana respectivă — Definiția sunetului — (a se vedea mai sus).

Se cere elevilor să repete definiția, ilustrînd cu exemple proprii fiecare element component al definiției. Precizăm că semnul cu care scriem sunetul se numește literă.

Se va rezolva un exercițiu din care lipsesc anumite sunete. Elevii trebuie să înlocuiască sunetul exprimat prin litera corespunzătoare în fiecare cuvînt : m-să (masă) ; vr-bie (vrabie) ; șc-lar (școlar). Se cere, apoi, elevilor să deschidă manualul și se indică ceea ce trebuie să învețe ; li se atrage atenția că în definiția noastră despre sunet au fost adăugate elemente în plus.

Se cere elevilor să împartă un cuvînt în silabe și silabele în sunete : înfloreşte (în-flo-reș-te ; î-n-f-l-o-r-e-ș-t-e).

D. Tema pentru acasă — exercițiul 55, pag. 22.

3. Un fapt ce trebuie remarcat este că noua programă promovează pentru prima dată în învățămîntul primar noțiunile de *parte de propoziție* și *parte de vorbire* (familiarizarea elevilor cu aceste noțiuni în clasa a III-a). Dar noua programă evită să dea vreo definiție pentru aceste noțiuni deși sînt menționate la fiecare din clasele II—IV.

Situația se prelungește și în clasele V—VIII cînd, deși conceptele de *parte de vorbire* și *parte de propoziție* devin elemente cu care se operează în modul cel mai curent, ele rămîn în stadiul de simple generalități, fără un contur riguros științific.

Manualul pentru clasa a III-a, ediția 1975, consacră aproape două pagini în vederea familiarizării elevilor cu aceste două concepte (pag. 42—43). Dar aceasta desigur nu e suficient. În mod normal, ar fi trebuit ca noua programă să prevadă pentru clasa a IV-a ca elevii să se ridice cu aceste două noțiuni de la stadiul de familiarizare (stadiu de aproximare), înregistrat în clasa a III-a, la stadiu de definiție (stadiu de concept științific).

Acest proces de ridicare gradată a cunoștințelor elevilor (de la familiarizarea cu un concept, la dobîndirea exactă a definiției conceptului în cauză) trebuia

respectat de noua programă şi în situaţia de faţă, aşa cum se procedează firesc în cazul substantivului („IV. Familiarizarea elevilor cu noţiunea de substantiv — fără a da noţiunea" — pagina 48) la clasa a II-a, ca apoi în clasa a III-a să se prevadă definiţia substantivului (pag. 50).

Considerăm drept o lacună a noii programe această inconsecvenţă care, în cazul de faţă, duce la o imagine nedefinită în conştiinţa elevilor (chiar şi după absolvirea clasei a VIII-a) despre conceptul de *parte de vorbire* şi *parte de propoziţie*.

Opinăm pentru introducerea definiţiei despre noţiunile de parte de vorbire şi parte de propoziţie în clasa a IV-a — sau în una din clasele V—VIII, pentru a se evita situaţia paradoxală ca generaţii de absolvenţi să nu ştie totuşi ce *este* o parte de propoziţie şi ce *este* o parte de vorbire.

Necesitatea introducerii definiţiei despre aceste două concepte (şi nu simpla familiarizare cu ele) este determinată de însemnătatea lor cardinală, între altele şi pentru considerentul că limbile străine care se însuşesc în şcoală se sprijină pe *definiţii ale unor concepte* gramaticale din limba română (şi nu pe formule de familiarizare).

Considerînd necesar să asigurăm înţelegerea integrală a acestor două noţiuni gramaticale fundamentale de către elevii practicanţi — viitori învăţători — care la rîndu-le le vor preda micilor lor şcolari, am elaborat în cadrul lecţiilor practice desfăşurate în şcoala de aplicaţie, atît o definiţie pentru partea de propoziţie (conţinută în planul de lecţie expus mai jos, sub 3.3.), cît şi o definiţie pentru partea de vorbire (conţinută în planul de lecţie expus mai jos, sub 4.4.). În elaborarea acestor definiţii ne-am sprijinit pe constatările lui Sorin Stati despre sintaxă şi morfologie, expuse în lucrarea *Teorie şi metodă în sintaxă*.

3.1. Sorin Stati, citînd pe J. Kurylowicz, disociază sintaxa de morfologie, evidenţiind caracteristicile lor proprii :

„— *Sintaxa se ocupă de opoziţiile (relaţiile) dintre cuvinte ca membre ale unei structuri (grup de cuvinte, propoziţie)* ;

— *Morfologia se ocupă de opoziţiile (relaţiile) a) dintre cuvinte ca membre ale unei clase diferite prin funcţia sintactică primară a membrilor săi, b) dintre aceste clase.*

Un grup însemnat de lingvişti, cu orientări diferite, consideră că faptele sintactice ţin de planul vorbirii, în vreme ce faptele morfologice ţin de planul limbii" [4].

Această ultimă idee este reluată şi formulată în altă parte, astfel : „*La unii gramatici... apare stăruitor ideea că propoziţia e unitatea vorbirii, iar cuvîntul e o unitate a limbii*" [5].

3.2. Pe temeiul acestor preţioase referiri, am enunţat o definiţie despre noţiunea de parte de propoziţie : „*Cuvîntul care pus în legătură cu alt cuvînt din propoziţie dă un înţeles precis acestuia se numeşte parte de propoziţie*".

3.3. Drumul parcurs pentru înţelegerea acestei definiţii de către elevii clasei a III-a, anul şcolar 1973—1974, este prezentat în planul de lecţie care urmează :

Plan de lecţie

Clasa	— a III-a
Obiectul	— gramatică
Subiectul	— partea de propoziţie
Scopul	— a) informativ — dobîndire de cunoştinţe despre partea de propoziţie ; b) formativ — dezvoltarea gîndirii logice — a proceselor de generalizare şi disociere.
Metode	— conversaţia, explicaţia, exerciţiul.
Tipul lecţiei	— dobîndire de cunoştinţe.

[4] Sorin Stati, *Teorie şi metodă în sintaxă*, Ed. Acad. R.S.R., Bucureşti, 1967, p. 32.
[5] *Idem*, p. 33.

Desfăşurarea lecţiei

A. *Organizarea clasei.* Elevii îşi pregătesc cele necesare pentru lecţie (carte, caiet de clasă, caiet de teme, creion).

B. *Verificarea cunoştinţelor.* Elevii au avut ca temă pentru acasă un exerciţiu care a cerut : „Compuneţi un text cu ajutorul cuvintelor de mai jos : fragi, ciuperci, umbră, ghindă, gherghine, pădure, alune, a umbla, Cecilia, Gelu, Felicia, au îmbobocit, s-au împăcat".

Se vor controla temele — mai întîi cantitativ, apoi calitativ.

C. *Dobîndire de noi cunoştinţe.* Se va prezenta o planşă înfăţişînd plecarea unor elevi de vîrsta lor, în excursie. Se va proceda astfel : Observaţi această planşă ! Ce vedeţi ? (Nişte copii). Unde merg ei ? (În excursie). Ce se vede în depărtare ? (O pădure). Deci, unde au plecat copiii ? (La pădure). În ce clasă credeţi că sînt aceşti copii ? (În clasa a III-a). Formulaţi o propoziţie care să cuprindă acţiunea din planşă.

Se va urmări ca propoziţia formulată să fie aceasta : „Elevii clasei a III-a au plecat în excursie, la pădure". Se va scrie propoziţia pe tablă, iar elevii o vor scrie pe caiete.

Asa cum apar scrise aceste cuvinte pe tablă (în caiete) ce alcătuiesc ? (O propoziţie) (Deci are înţeles deplin).

Se va acoperi cu ajutorul unor segmente de carton sintagma „clasei a III-a" şi se va cere elevilor să citească : „Elevii au plecat în excursie". Se va obţine de la elevi răspunsul că această comunicare are înţeles. Se va acoperi apoi sintagma : „Elevii clasei a III-a", iar ei vor citi : „...au plecat în excursie, la pădure". Şi această comunicare are înţeles. Se va acoperi partea de propoziţie : „...au plecat...". Vor citi : „Elevii clasei a III-a... în excursie, la pădure". Această comunicare nu are înţeles. (Deci, există o anumită parte de propoziţie care trebuie să nu lipsească pentru ca propoziţia să aibă înţeles). Descoperim partea de propoziţie „au plecat", dar acoperim sintagma „clasei a III-a". Ce ne spun cuvintele acoperite ? Ne spun care elevi au plecat în excursie. Deci ce rol a avut această parte de propoziţie acoperită ? De a întregi înţelesul cuvîntului „elevii". Găsiţi alte părţi din această propoziţie care să întregească înţelesul altor cuvinte. Se va răspunde : „în excursie", „la pădure".

Deci aceste cuvinte care puse în legătură cu alte cuvinte din propoziţie dau înţeles precis acestora, ce constituie în cadrul propoziţiei ? (părţi de propoziţie).

Definiţie : „Cuvîntul care pus în legătură cu alt cuvînt din propoziţie dă înţeles precis acestuia se numeşte parte de propoziţie".

Definiţia se va nota în caiete. Se vor efectua exerciţii aplicative.

E. *Tema pentru acasă.* Completaţi cu părţile de propoziţie corespunzătoare următorul text : „Era o zi frumoasă de toamnă. Era 15 septembrie şi începea ... şcolar. Pentru mine era o zi de .... Ne-a primit tovarăşa ... Pe bănci, am găsit... şi cîte o floare. Elevii clasei a IV-a ne-au urat...

4. Ajungînd la capitolul părţi de vorbire, prin definiţia enunţată pentru această noţiune sub 4.3., am urmărit, în esenţă, să surprindem că în cazul părţilor de vorbire nu se manifestă totdeauna un raport de determinare cum se constată în situaţia noţiunii de parte de propoziţie, ci, aici, după cum se prezintă sub 3.1. este vorba *„de clase"* şi nu de *„membre ale unei structuri"*, de *„planul limbii"* şi nu de *„planul vorbirii"*, ca în cazul părţii de propoziţie.

4.1. Partea centrală a planului nostru de lecţie în care se situează argumentarea tuturor acestor caracteristici ale cuvîntului şi-a găsit suportul în afirmaţia cercetătorului citat mai sus : *„Rolul cuvîntului ca parte de enunţ constituie unul din criteriile clasificării elementelor vocabularului în părţi de vorbire"* [6].

4.2. O idee asemănătoare despre noţiunea de parte de cuvînt cu cea a lui Sorin Stati are şi V. Guţu-Romalo : *„Părţile de vorbire se caracterizează prin faptul că reprezintă clase de elemente, de cuvinte, care se realizează în limbă printr-un număr mai larg sau mai restrîns de forme distincte"* [7].

---

[6] Sorin Stati, *Teorie şi metodă în sintaxă*, Ed. Acad. R.S.R., 1967, p. 46.

[7] V. Guţu-Romalo, *Morfologie structurală a limbii române*, Ed. Acad. R.S.R., 1968, p. 33.

4.3. În spiritul acestor adevăruri, alături de care am ţinut seama că şi în sfera morfologiei există totuşi raporturi de determinare (de exemplu — determinarea substantivului de către adjectiv), definiţiei despre noţiunea de parte de vorbire i s-a dat următorul conţinut : *„Cuvîntul care de obicei este nelegat prin înţeles de alt cuvînt se numeşte parte de vorbire"*.

4.4. S-a urmărit însuşirea acestei definiţii de către elevii clasei a III-a, anul şcolar 1973—1974, aşa cum se constată din planul de lecţie prezentat succint, în continuare :

Plan de lecţie

Clasa — a III-a
Obiectul — gramatică
Subiectul — partea de vorbire
Scopul lecţiei — a) informativ : dobîndire de cunoştinţe despre noţiunea de parte de vorbire.
b) formativ : dezvoltarea atenţiei şi a proceselor de analiză şi sinteză.
Tipul lecţiei — dobîndire de cunoştinţe.
Metode — conversaţia, exerciţiul.

Desfăşurarea lecţiei

A. *Organizarea clasei.* Elevii se pregătesc cu cele necesare pentru lecţie.

B. *Verificarea cunoştinţelor.* Se controlează temele. Observaţiile asupra temelor ce vor fi citite, vor fi expuse în clasă. Se vor purta discuţii teoretice despre noţiunea de parte de propoziţie (fiind un concept antinomic celui despre care vor dobîndi cunoştinţe noi, în lecţia de faţă).

C. *Anunţarea lecţiei noi.* Astăzi vom învăţa despre — Partea de vorbire. (Se scrie titlul pe tablă — elevii îl scriu în caiete).

D. *Dobîndire de cunoştinţe.* Priviţi în clasă şi spuneţi ce obiecte vedeţi ? (Bănci, flori, catedră, tablă, creion). Cînd spunem „bancă" — este aceasta o propoziţie ? (Nu, este un cuvînt). Dar „catedră" ? (Un cuvînt). Cînd spunem „creion", comunicăm ceva despre el ? (Nu, doar îl numim). Ce înţelegem cînd rostim cuvîntul „creion" ? (Nimic altceva în afară că numim un lucru).

Deci, cuvîntul numeşte un lucru. Ştiţi despre ce este vorba dacă spun „creion" ? (Da, despre obiectul creion). Putem să spunem că acest cuvînt nu are nici un înţeles ? (Nu, el are un anumit înţeles). Fiţi atenţi ! Spunem : „bancă", „floare", „catedră", „copil", „creion". Ce-am spus că sînt acestea ? (Cuvinte). Ce-am constatat cu privire la înţelesul fiecăruia ? (Fiecare are un anumit înţeles). Dar sînt legate între ele prin înţeles ? (Nu, fiecare are înţelesul lui). Unde există aceste cuvinte ? (În vorbirea noastră). Priviţi afară ! Ce vedeţi ? (Pomi, maşini, clădiri, oameni). Ce sînt acestea ? (Părţi din vorbirea noastră). Sînt legate prin înţeles aceste cuvinte, unele de altele ? (Nu).

Deci, ce este o parte de vorbire ? *Cuvîntul nelegat prin înţeles de alte cuvinte se numeşte parte de vorbire"*. (Învăţătorul atrage atenţia elevilor că, totuşi, în unele cazuri, şi anumite părţi de vorbire sînt legate între ele prin înţeles).

Ţinînd seama şi de această ultimă precizare, cu ajutorul clasei se va putea formula acum definiţia despre conceptul de parte de vorbire : *„Cuvîntul care de obicei este nelegat prin înţeles de alt cuvînt se numeşte parte de vorbire"*.

Cîţiva elevi vor repeta definiţia de mai sus. Această definiţie se scrie de către învăţător pe tablă, iar elevii o scriu în caiete. Se vor cere exemple de părţi de vorbire. Se atrage atenţia că părţi de vorbire nu sînt numai cuvintele care arată obiecte sau fiinţe, ci şi cele care arată ce fac oamenii, cum sînt obiectele şi fiinţele, numărul lor etc. Se dau următoarele exemple : cîntă, lucrează, şapte, frumos, înalt, zece, el. Se cer astfel de exemple şi de la elevi.

E. *Tema pentru acasă.* Să se dea exemple, în scris, de douăsprezece părţi de vorbire.

PROGRAME ȘCOLARE CONCISE, CLARE, PE ÎNȚELESUL TUTUROR

Institutor AVRAM MARTIN
Șc. generală nr. 9 — Baia Mare

Modernizarea proceselor economice și sociale este un proces de strictă actualitate și, fără îndoială, generat de cerințele epocii contemporane. Acestei acțiuni nu-i scapă nici o sferă de activitate a economicului sau socialului — deci nici învățămîntul.

Redistribuirea cunoștințelor ce urmează a fi asimilate de copil în școala primară era o necesitate mai mult decît evidentă, iar noua programă răspunde, în bună parte, acestei cerințe. Au fost reeșalonate cunoștințele de limbă, de aritmetică, de biologie etc. și aceasta avîndu-se în vedere, în mai mare măsură ca pînă acum, potențele reale ale copilului de 6—10 ani.

La unele discipline, cum ar fi desenul, autorii programei au uitat însă cui se adresează. Și cînd spunem aceasta ne gîndim că programa este destinată în primul rînd învățătorilor și numai în foarte rare cazuri și profesorilor. Pe de altă parte se forțează modernizarea cu orice preț — fără a se ține seama de corelația dintre disciplinele ce se predau în învățămîntul primar : „De asemenea, nu mai este de actualitate ... reproducerea strictă a formelor (structurilor) din natură și a culorilor lor locale (iarba — numai verde ; cerul — numai albastru etc.), care închistează gîndirea creatoare a copiilor". Nu vom discuta despre direcțiile de dezvoltare a artei plastice contemporane, dar nu putem să nu apreciem că a prezenta copiilor un model sau un tablou în care mieii ar paște iarbă galbenă, neagră etc. ar fi un lucru care ar întoarce cu susul în jos tot ceea ce spunem copiilor despre mediul înconjurător.

Cînd textele din manuale conțin metafore de genul : „Stîrpind dușmani și mlaștini, și noroi/ Tu ai rămas de-a pururi fără pată" (Partidului, de N. Labiș) sîntem siliți a face zeci și zeci de comparații pentru a le putea transmite copiilor ceea ce a simțit și a vrut să ne spună poetul. Și, oricum, orele de citire nu-s 1 (una) pe săptămînă ca desenul, ci cel puțin două la clasa a IV-a, patru la a III-a etc. A explica copiilor că iarba poate fi și neagră, și galbenă etc. cînd vrem să exprimăm un anumit sentiment ni se pare un lucru foarte greu de realizat la clasele mici. Autorii programei nu trebuie să uite că gîndirea copilului e departe de abstractul unor simple operații de înmulțire sau împărțire (ex. : a mări cu sau a mări de etc.) și cu atît mai mult de simbolul unor culori. E foarte adevărat că amurgul de toamnă al lui Bacovia și chiar plopii lui sînt violeți, dar între elevul din clasa I și cel din anul II de liceu este o diferență de ani și de experiență socială care permite celor din urmă să sesizeze valoarea de simbol a violetului sau a altei culori.

Noi avem obligația de a-l învăța pe elev că grîul e galben, iarba e verde, vulpea — roșcată etc. și să lăsăm simbolurile pe mai tîrziu, adică pe cînd copilul va fi capabil să le înțeleagă. Că ceea ce spune „tovarășa" este un adevăr imuabil pentru copil, nu mai socotim necesar a demonstra. Și dacă „tovarășa" va îngădui la desen ca vulpea să fie verde, iar la cunoștințe despre natură o va prezenta roșcată, nu știm ce va mai crede copilul.

Să fim bine înțeleși : sîntem pentru modernizare, pentru libertatea gîndirii și a expresiei, dar să nu uităm nici cu cine lucrăm și nici cui ne adresăm — adică copilului de 6—10 ani.

Programa de desen mai ridică o problemă : aceea a terminologiei. Autorii programei au uitat că noi, învățătorii sîntem absolvenți ai unui liceu pedagogic, că ne-am pregătit pentru a preda în același timp și pe durata a patru ani de

şcolaritate şi limba română, şi aritmetică, şi muzică şi desen şi... toate disciplinele prevăzute în planul de învăţămînt. Se uită că am făcut aceleaşi discipline ca la un liceu de cultură generală — poate unele chiar mai condensat — la care s-au adăugat şi cele de specialitate. Dar oricît s-ar condensa şi s-ar accelera procesul de învăţare, pregătirea medie e tot medie.

Uitînd nişte aspecte ca cele arătate, autorii programei ne silesc să bîjbîim, să apelăm la unii, la alţii pentru a afla ce înseamnă sau ce să înţelegem prin : „Ritmul (liniar valoric şi coloristic)" ; „Accentul-echilibrul" ; „Forma totală şi relaţiile dintre părţi" ; „Formarea unor structuri compoziţionale pe bază de modul" ; „Tenta picturală şi tenta plată" ; „Arta obiectuală în toate timpurile şi combaterea kitschului" ; „Modelarea poziţională a unei forme închise. Modificarea elemenului repetabil (a modulului) pentru a realiza o structură după o idee de organizare de pildă, schimbînd poziţia" ; „Efectul spaţial al punctului (aglomerat-dispersat, mic-mare)" ; „Locul culorilor în raportul cald-rece (cald jos-dreapta, rece sus-stînga)" ; „Simultaneitatea formelor naturale prin configurare din mai multe unghiuri pe un singur plan" ; „Flaumstere sau alte instrumente cu culori lichide ; „Pasajul de valoare" ; „Centrul de interes sau accentul liniar sau coloristic" ; „Culoare locală — culoare semnificantă — culoare simbolică" etc. etc. Sîntem şi noi meseriaşi în limita scării valorice de la 1 la 10, iar cei pe care îi întrebăm, tot aşa. Ce se alege din astfel de înţelegeri şi explicaţii e lesne de înţeles.

Sîntem oameni de diferite vîrste : unii în pragul pensionării, alţii începători, alţii pe diferite trepte între cele două limite. Viaţa, datoria, conştiinţa profesională ne obligă să ne ţinem la zi, cît putem, cu problemele meseriei noastre. Dar a cuprinde noul ce apare la cele 11 discipline cuprinse în planul de învăţămînt ni se pare o treabă greu de realizat dacă nu chiar imposibilă. Rezultă că sîntem obligaţi a ne ţine la zi mai mult cu probleme generale şi să intrăm în amănunte la unele discipline care ocupă un mai mare spaţiu în activitatea şcolară. Atunci de ce autorii programei ne obligă să fim specialişti ?

Cine intră în casă la un învăţător va găsi tot felul de metodici. Nu întotdeauna însă ele există în totalitatea lor sau în cele mai noi ediţii. Să nu mai punem la socoteală faptul că unele materiale apar în tiraje reduse (culegerile de cîntece — de exemplu) deoarece lucrurile se complică. Atunci ce să facem ? Apelăm la dicţionare de tot felul dar cum ele se adresează uneori specialiştilor, ne aflăm tot în faţa unor noutăţi. Singurul dicţionar care te ajută în mod nemijlocit este cel al limbii române moderne (ediţia 1958 — cel pe care-l posed).

Am luat la întîmplare trei expresii din programă şi pe care am încercat să mi le fac înţelese cu ajutorul dicţionarului. Redau mai jos rezultatul acestei acţiuni.

a. „Formarea unor structuri compoziţionale bazate pe modul". Dicţionarul (p. 511) spune la „modul" : „valoare absolută a unui număr real (fără a se ţine seamă de semnul algebric)". Am citit şi auzit despre „modulul de comandă" (astronautică), dar nu ştiu care este valoarea semantică a cuvîntului „modul" în plastică.

b. „Tentă picturală şi tentă plată". Dicţionarul : „tentă" — amestec de tuş (sau de culoare) cu apă, folosit pentru a reda o nuanţă de culoare dorită ; nuanţă a unei culori" ; „picturală" — care aparţine picturii, plastic ; „pitoresc" ; „plată" — lătăreţ, turtit. 2 Fig. Lipsit de expresie sau de culoare ; banal". Fiecare cuvînt are cel puţin două valori. Care poate fi luată ca bună ?

c. „Arta obiectuală în toate timpurile şi combaterea kitschului". Cuvîntul „obiectual,-ă" nu există în dicţionar. La cuvîntul „obiectiv,-ă" găsim, la p. 552, explicaţia : „(Despre artă şi creatori) Care are însuşirea de a reda realitatea în chip nefalsificat, detaşat de impresii subiective". Să fie vorba despre „naturalism în pictură" ? Ştiu despre „naturalismul" literar (E. Zola, B. Şt. Delavrancea etc.) şi mi-l pot explica, dar cel din arta plastică va fi fiind, dacă există, la fel ? Răspunsul nu e simplu şi nici de găsit în fiecare ziar sau revistă. Dar „kitschul" ce o fi?

N-am vrea a se înţelege că sîntem comozi, plini de rutinism şi că ne e groază şi frică de nou, dar să urmăm un curs de terminologia artei plastice ni se pare greu de realizat. Şi nici nu-l credem necesar.

Ce s-ar întîmpla dacă autorii programei de limba română ar introduce termeni ca : „asimilare în contact sau organică ; la distanță sau armonică ; parțială sau totală ; progresivă sau regresivă" ; „disimilare" ; „haplologie (hepaxeție)" ; „metateză" ; „epenteză" ; „sincopă" ; „eliziune" etc. etc. ? Și toată această terminologie se referă și numește fenomene de limbă care se manifestă în clasele primare, însă pentru a rezolva problemele ridicate de ele nu e nevoie de nici un fel de terminologie. Exemplele pot fi extinse și la alte obiecte însă nu socotim necesar a le reproduce. Dacă limba română, care ocupă între 24 și peste 41 la sută din planul de învățămînt poate fi jalonată de programă fără a se recurge la terminologii lingvistice care denumesc fenomene curente de limbă, nu vedem de ce desenul ar face excepție.

Ministerul Educației și Învățămîntului promite explicații la programă. Oare nu se putea alcătui o programă care să nu aibă nevoie de explicații ? Noi credem că da. Propunem organelor de decizie să se elaboreze o programă de desen clară, concisă și pe înțelesul tuturor. Nu de alta, dar dacă programa de desen ocupă 11 pagini, iar explicațiile vor fi de aceeași întindere — dacă nu mai mult — atunci înseamnă că s-a cheltuit tot atît cît pentru aritmetică (ne referim la spațiu). Or, privind lucrurile numai prin prisma spațiului ce li se acordă ni se pare că aritmetica merită mai mult.

Rîndurile de față nu se vor căutătoare de noduri în papură, ci de a da un cît de umil ajutor spre îndreptarea unor lucruri ce nu sînt așa cum normal ar fi să fie.

BREVIAR

În editura Institutului internațional de planificare a educației din cadrul Unesco, a apărut volumul *Planificarea educației în România* de Petre Burloiu, țara noastră fiind cea de-a doua, după Uniunea Sovietică, căreia i se rezervă o monografie de acest fel. În problematica lucrării, după un capitol introductiv referitor la raportul dintre planificarea educației și planificarea dezvoltării economice și sociale și la organismele însărcinate cu planificarea educației, sînt tratate următoarele teme majore : evoluția sistemului nostru de educație și organizarea lui actuală, metodologia determinării necesarului de personal calificat pentru dezvoltarea economiei naționale și metodologia planificării dezvoltării cantitative și a evoluției calitative a învățămîntului. Lucrarea este însoțită de un bogat material statistic și documentar.

* * *

Revista „Perspectives", editată de Unesco, publică în nr. 1/1975 un articol intitulat *Educația pentru eliberare în Africa*, semnat de Julius Nyerere, Președintele Republicii Unite a Tanzaniei, precum și o dare de seamă despre *Cercetarea asupra noilor metode de predare în Cehoslovacia*, întocmită de Bogumir Kujal, profesor la Institutul de pedagogie Jan Amos Komensky al Academiei de științe din R. S. Cehoslovacă.

* * *

Federația internațională a asociațiilor de bibliotecari (F.I.A.B.) a organizat la Oslo, la începutul lunei august a.c., un seminar despre *bibliotecile școlare ca elemente ale rețelelor naționale de bibliotecă.*

În nr. 3/1975 al revistei „Bulletin de l'Unesco à l'intention des bibliothèques" este publicat *programul, adoptat de cea de-a 18-a Conferință generală Unesco, în problemele de informare și documentare în perioada 1975—1976.* Un capitol substanțial din acest program este destinat informării și documentării pedagogice, atît la nivel internațional, cît și la nivel regional și național.

* * *

Școala specială de matematică și fizică din cetatea universitară Akademgorodok, de lîngă Novosibirsk, a împlinit recent 15 ani de existență, timp în care a pregătit în condiții optime peste 2 000 de elevi și eleve cu aptitudini deosebite pentru știință. Școala își recrutează elevii dintre cîștigătorii, în vîrstă de 15 ani, ai olimpiadelor de matematică și fizică din Siberia, Asia centrală și regiunile extrem orientale ale U.R.S.S. Programa, axată în special pe predarea matematicii, cuprinde 30 de ore de clasă săptămînal (de luni pînă vineri) și 3 ore zilnic de pregătire a lecțiilor. Personalul didactic este alcătuit din academicieni, membrii corespondenți ai Academiei de științe a U.R.S.S. și cadre ale Universității din Novosibirsk. Toți elevii sînt interni.

* * *

Cu începere din acest an, secția structurilor și conținutului educației permanente din cadrul Unesco editează *o nouă revistă de pedagogie*, „ALSED" (antropologia și științele lingvistice în serviciul dezvoltării educației), care urmărește să contribuie la dezvoltarea educației în general și a învățămîntului limbilor în special.

UN PUNCT DE VEDERE PRIVIND SISTEMUL DE PERFECȚIONARE A PERSONALULUI DIDACTIC

Prof. univ. dr. NICOLAE APOSTOLESCU
Universitatea Timișoara
Prof. PETRU RADU
Inspector școlar general al județului Timiș

Începînd cu acest număr, „Revista de pedagogie" va publica o serie de intervenții asupra actualului sistem de perfecționare (instituționalizat) în țara noastră, a măsurii în care el sprijină efectiv cadrele didactice în activitatea lor profesională și pedagogică.

Invităm de aceea cadrele didactice, directorii, inspectorii, alți specialiști implicați în procesul de perfecționare a educatorilor să-și spună cuvîntul, astfel încît prin opinii sincere, deschise, prin argumente temeinice să se contureze o concepție avansată și eficientă privind sistemul de perfecționare a personalului didactic.

Odată cu înaintarea în ritm accelerat a țării noastre în procesul dezvoltării societății socialiste multilaterale și trecerii la comunism, cresc exponențial și sarcinile învățămîntului, ale educației în general, pentru pregătirea viitorului cetățean, membru conștient și activ al noii societăți, participant devotat și competent la munca de construire a ei. Aceasta pune cu necesitate legică pregătirea corespunzătoare și continua perfecționare a personalului didactic, factor specializat, de prim ordin, al procesului instructiv-educativ.

Si-au luat o serie de măsuri remarcabile — care se mai cer încă îmbunătățite — pe linia pregătirii celor ce vor deveni cadre didactice. Sîntem, însă, într-o anumită deficiență în ce privește sistemul de perfecționare a personalului didactic.

Nu se poate spune că nu există în țara noastră o vastă mișcare în acest sens. De la comisiile metodice și catedrele de specialitate din școli, la cercurile pedagogice trimestriale, la activitatea din Casa corpului didactic existentă în fiecare județ și pînă la sistemul instituționalizat constituit din Institutul central de perfecționare a personalului didactic (I.C.P.P.D.) și din filialele acestuia în centrele universitare, la acestea adăugîndu-se reflexul implicat al activității organelor de îndrumare și control de la inspectoratele școlare județene, cadrele noastre didactice sînt continuu confruntate cu un complex angrenaj de perfecționare.

Și totuși, rezultatele nu sînt întru totul cele așteptate, cadrele didactice însele încercînd un sentiment de insatisfacție, dacă nu chiar de inhibiție față de modul de funcționare și efectele acestui angrenaj.

În primul rînd, *formele organizatorice menționate de perfecționare sînt prea numeroase, unele dintre ele se suprapun, cu multe paralelisme, cu multă solicitare de timp și adesea cu caracter formal, supraîncărcînd munca personalului didactic și împiedicîndu-l de la îndeplinirea în mod corespunzător a activității profesionale zilnice, de la esențializarea problemelor și aplicarea lor eficientă în prac-*

tică. Perfecționarea a devenit în aceste condiții, în mare măsură, un *scop în sine,* fără prea multă legătură efectivă cu activitatea instructiv-educativă și cu îmbunătățirea continuă a acesteia.

Nemulțumiri se manifestă și față de sistemul instituționalizat al perfecționării, mai ales sub raportul conținutului unora dintre cursuri — în mare parte repetarea cunoștințelor dobîndite în cursul școlarității — al lipsei și de astădată a unei suficiente legături cu practica și a unei varietăți mai largi a formelor de activitate, al supraîncărcării fără condiții de asimilare din cauza concentrării în perioade scurte a cursurilor (în vacanțe), al oboselii cu care cadrele didactice vin din munca la catedră și al cheltuielilor pe care trebuie să le suporte pentru a participa la aceste cursuri ș.a. Așa se explică faptul că înscrierea la formele instituționalizate de perfecționare, în special în legătură cu prezentarea pentru obținerea gradelor didactice (II și I), întîmpină greutăți, necesitînd o acțiune de propagandă și chiar de insistențe speciale.

Dificultăți serioase întîmpină cadrele didactice și în ce privește studiul individual al temelor din programele de perfecționare, mai ales din cauza *lipsei de material bibliografic accesibil,* ca și a *timpului necesar studiului,* din cauza *multiplelor* sarcini nu numai școlare, ci și extrașcolare, care se pun îndeosebi cadrelor din mediul rural.

Cadrele didactice nu sînt împotriva perfecționării. Dimpotrivă, profund atașate poporului și partidului și dornice să dea cît mai bune rezultate în muncă, îi simt nevoia și o solicită. Din doleanțele lor în această direcție se desprinde *necesitatea simplificării sistemului de perfecționare prin reducerea lui la forme esențiale : cadre didactice cu înaltă calificare, o mai strînsă legătură a conținutului și metodologiei activității de perfecționare cu nevoile reale ale învățămîntului, un accent mai mare pe probleme moderne de pedagogie și psihologie, orientate mai puțin teoretic și mai mult aplicativ, eșalonarea în timp a procesului de perfecționare în locul cursurilor concentrate în vacanțe, îmbinarea studiului individual cu activitatea efectivă din școală — eventual prin teme individuale urmărite sub conducere competentă în procesul instructiv-educativ, apropierea sistemului de perfecționare de beneficiari,* prin modalități organizatorice de accesibilitate în timp și spațiu și de sursele bibliografice adecvate.

În lumina acestor cerințe — pe care le considerăm obiective și ca atare pe deplin îndreptățite — propunem următoarea schiță — program a sistemului de perfecționare a personalului didactic :

a) Instituirea unui sistem simplificat, unitar și eficient de perfecționare, în care să intre ca principale elemente constitutive : unități specializate aparținînd organic învățămîntului superior, casele corpului didactic și inspectoratele școlare județene, prin corpul inspectorilor de specialitate, al căror sistem de lucru să îmbine în mod explicit și organizat sarcini de control cu sarcini de perfecționare.

b) Sistemul de perfecționare să fie subordonat universităților, prin crearea în cadrul acestora a cîte unui „centru de perfecționare a personalului didactic", condus de un prorector. Actualul sistem instituționalizat de perfecționare se încadrează acestor centre.

c) Centrele de perfecționare vor avea două categorii de cadre didactice : unele cu activitate dominant *centrală,* altele cu activitate principală *de teren.* Din prima categorie fac parte personalități proeminente ale instituției universitare, încadrate ca „șefi de sectoare", pe grupe de discipline, în cadrul Centrului, alcătuind și consiliul științific al acestuia. În rîndul acestora vor intra și cadre didactice ale actualului sistem de perfecționare. În consiliul științific intră de drept și inspectorii școlari generali ai județelor care aparțin Centrului de perfecționare respectiv. Șefii de sectoare își vor constitui colective în funcție de specialități din cadre didactice de nivel. Sectoarele vor întocmi programele de studiu cu bibliografiile respective, formele organizatorice de lucru, planurile de desfășurare a activității. Acelea vor fi discutate și aprobate în cadrul consiliului științific al Centrului și difuzate apoi la toate eșaloanele, pînă la beneficiari. Din cea de-a doua categorie fac parte, după necesitate, alte cadre didactice din universitate și din actualul sistem de perfecționare, împreună cu inspectorii de specialitate de la județe. Din ambele categorii vor face parte și cadre didactice de specialitate corespunzătoare profilelor liceelor de specialitate dominante din zonă.

d) Cadrele didactice cu activitate centrală vor asigura prin prelegeri, experimente, demonstrații etc. pregătirea la

nivel superior a cadrelor de teren, atît în specialitate cît şi în munca de perfecţionare şi vor ţine periodic lecţii, consultaţii etc. la casele corpului didactic judeţene, pentru cadrele didactice cuprinse în acţiunea de perfecţionare. De asemenea, dau consultaţii şi îndrumări la sediul Centrului, la cerere, acestor cadre. Răspund împreună cu inspectoratele şcolare judeţene de buna organizare şi funcţionare a sistemului de perfecţionare în ansamblul componentelor lui.

Cadrele de teren îşi desfăşoară activitatea în principal la casele judeţene ale corpului didactic, sub controlul şi îndrumarea nemijlocită a inspectorului şcolar general al judeţului. Activitatea constă în lecţii, seminarii, îndrumarea temelor individuale de cercetare etc., programate pe specialităţi pe timp de un an pentru fiecare serie şi organizate periodic, la intervale stabilite de comun acord cu beneficiarii. După împrejurări, aceste activităţi pot avea loc şi în alte localităţi din judeţ.

O componentă importantă a activităţii acestor cadre o constituie inspecţiile şcolare ce se vor face după un program stabilit la locul de muncă al cadrelor didactice cuprinse în activitatea de perfecţionare, în scopul evidenţei rezultatelor şi al îndrumărilor necesare îmbinîndu-se, după cum s-a arătat, controlul cu perfecţionarea.

e) Casele corpului didactic judeţene vor fi înzestrate cu baza tehnico-materială (biblioteci, material didactic, laboratoare) la nivelul cerinţelor moderne şi-şi vor desfăşura activitatea demonstrativă la şcoli corespunzătoare din localitate.

f) Cadrele didactice de teren întocmesc asupra beneficiarilor sistemului de perfecţionare dosare cu procese verbale de inspecţie, referate, piese demonstrative din activitatea acestora etc. Aceste dosare sînt vizate de inspectorul şcolar general al judeţului şi transmise centrului de perfecţionare. Ele vor înlocui „inspecţiile speciale" cu cunoscutele inconveniente ale acestora. Pe baza lor se decide admiterea la examenul de definitivat sau grad, în funcţie de nota acordată la nivelul sectorului de resort.

Dosarele care privesc alte cadre didactice sau rezultatele inspecţiilor pe şcoli rămîn la Inspectoratul şcolar judeţean.

Pentru obţinerea gradului I în învăţămînt poate rămîne, după părerea noastră, actualul sistem (lucrarea de grad, inspecţie specială, discuţii pe probleme pedagogice şi de specialitate), sub egida cadrelor din organele de conducere a Centrului.

g) Examenele de definitivat şi cele de grad se ţin la Centrul de perfecţionare, pentru profesori, cu comisii formate din cadre didactice de înaltă calificare, din comisie făcînd parte obligatoriu şi un membru de specialitate din cadrele de teren. Examenele pentru învăţători se ţin la Casele judeţene ale cadrelor didactice.

h) Prin includerea inspectorilor de specialitate în sistemul de perfecţionare, activitatea acestora se axează predominant pe problemele procesului de învăţămînt, celelalte probleme ale învăţămîntului rezolvîndu-se prin serviciul de personal, serviciul de planificare, serviciul de organizare şi înzestrare tehnico-materială etc. din cadrul Inspectoratului şcolar judeţean.

i) Cadrele didactice care aparţin universităţii sau provin din actualul sistem de perfecţionare ar urma să fie salariate de Universitate, integral sau plată cu ora, după cum au sau nu normă didactică în universitate sau numai în cadrul Centrului de perfecţionare.

Salarizarea inspectorilor de specialitate ar urma să se facă de Inspectoratul şcolar judeţean. Inspectorii şcolari de specialitate care posedă titlul ştiinţific de doctor vor putea primi grade didactice universitare, pe căile prevăzute de normele în vigoare, păstrîndu-şi funcţia în sistemul de perfecţionare la nivelul gradului obţinut şi cu salarizarea corespunzătoare.

j) Considerăm că este necesară întărirea sectorului disciplinelor pedagogice în cadrul Centrului, cu orientare pronunţat aplicativă, conform — aşa cum s-a arătat — cerinţei cadrelor didactice.

Un obiectiv important al acestui sector îl constituie instruirea directorilor de şcoli pentru conducerea ştiinţifică a şcolii, pentru asigurarea climatului educaţional şi organizaţional din şcoală — factor deosebit de important pentru creşterea continuă a eficienţei procesului instructiv-educativ.

k) Pentru simplificare şi economie de timp şi forţe, socotim necesară conexarea, cu *programe unice*, a reciclărilor cu pregătirea pentru examenele de grad: prima reciclare după trei ani de activitate — urmată de examenul de definitivat — iar restul reciclărilor la cîte 5 ani, primele două conexate cu dreptul de

prezentare la examenul de gradul II, respectiv cerințele pentru obținerea gradului I în învățămînt (reciclările continuîndu-se apoi, conform dispozițiilor în vigoare, pînă la împlinirea a 25 de ani în activitate).

1. Prin includerea în universitate a actualului sistem de perfecționare, Institutul central de perfecționare, fiind o unitate amplu constituită, se va integra ca atare în Universitatea din București (după sistemul prezentat mai sus), luînd eventual denumirea de „Centru național de perfecționarea personalului didactic", îndeplinind și sarcini de perfecționare pe țară pentru anumite specialități, precum și sarcini speciale de cercetare științifică în domeniul perfecționării.

Dacă se consideră oportun, acest institut ar putea rămâne unitate independentă, cu denumirea, organizarea și sarcinile arătate.

Prin sistemul prezentat aici se asigură o legătură strînsă între învățămîntul superior — Universitate în primul rînd — și învățămîntul general și liceal, cu consecințe favorabile în ambele direcții. Prin descentralizarea sistemului în cadrul unităților administrative (județene), Universitatea va putea să-și îndeplinească sarcinile de perfecționare, fără dificultăți care să prejudicieze activității ei didactice și științifice de bază.

Intervenția noastră nu are pretenția de a fi prezentat un sistem de perfecționare întru totul corespunzător. Sîntem siguri că propunerile noastre pot fi corectate. Așteptăm sprijinul și colaborarea altor specialiști, interesați în elaborarea unui sistem de perfecționare a personalului didactic mult mai eficace și mai corespunzător cerințelor actuale ale dezvoltării învățămîntului din țara noastră.

COLECȚIA „NOESIS"

Cuprinzînd lucrările manifestărilor științifice organizate în cursul anilor 1973—1975 de Comitetul român de istorie și filozofie a științelor al Academiei Republicii Socialiste România, primele trei volume *Noesis* * tipărite în limbile de circulație mondială — celelalte fiind în curs de apariție — constituie o adevărată colecție de bogat registru tematic axat pe filozofia și istoria științelor.

Apărută sub îndrumarea unui comitet de redacție, înmănunchind concursul academicienilor Ath. Joja, E. Moisil, Șt. Bălan, S. Țițeica, Șt. Milcu, Al. Rosetti, E. Pop, Șt. Bârsănescu, al prof. Crizantema Joja, Fl. Cîmpan, I. Spielmann și sub îngrijirea secretariatului științific al prof. Adina Arsenescu, colecția *Noesis* marchează în bogatul orizont valoric al culturii românești contemporane abordarea pentru prima oară în literatura noastră științifică a statutului entităților abstracte în științele sociale și în științele naturii.

Constituind conceptele fundamentale ale științelor, entitățile abstracte au fost aduse în prim plan al cercetării de teoria logicii și matematicii contemporane. Exprimînd esența și elementul comun din datele realității și semnificînd abstractul și inteligibilul realului, entitățile abstracte nu sînt construcții arbitrare, ci ele au o temeinică bază ontologică și logică — epistemologică. Corespunzînd unității ontologice a realității, entitățile abstracte redau structura și ordinea realului în procesul interacțiunii dintre obiect și aparatul cercetării, după cum în sistemul abstractizării și generalizării, concretizat în concepte, formalism matematic, ipoteze, legi, teorii, ele materializează activitatea constructivă, activă, creatoare, bogată în semnificații a intelectului uman.

Colecția *Noesis*, volumele I—III, face prezente aspecte de bază ale contemporaneității, în orizont universal și național, tratînd o variată problematică la care și-au adus contribuții substanțiale o seamă de specialiști din domeniul științelor sociale și al științelor naturii. Sînt, astfel, analizate, într-o complexă paletă tematică de filozofie și istorie a științelor, probleme ca : statutul entităților abstracte, instituții culturale și științifice în Țările române, dezvoltarea tehnicii pe teritoriul României, dezvoltarea științelor matematice în țara noastră, gîndirea antropologică românească, național și universal în creația științifică, dezvoltarea fizicii și mecanicii în România, aspecte privind istoria chimiei românești date referitoare la istoria științelor agricole în țara noastră, primele universități și dezvoltarea activității științifice pe teritoriul României, învățămîntul superior în Transilvania, contribuțiile lui Dimitrie Cantemir și a lui Gheorghe Lazăr în domeniul pedagogiei și învățămîntului, însemnătatea Academiei Mihăilene, direcțiile inovatoare în gîndirea pedagogică românească în perioada dintre cele două războaie mondiale, transferul științei între țări, aspecte ale psihologiei aplicate ș.a.

Astfel colecția *Noesis* aduce o multilaterală și bogată contribuție referitoare la istoria științei românești, punînd în lumină realizările de seamă din diferite ramuri ale științei autohtone. Întrunind aportul pe plan mondial al unor cunoscuți gînditori, studiile de istoria științei își au rațiunea în virtuțiile științifice ale demersului istoric de a dezvălui — depășind factologicul — natura și caracteristicile științei, dezvoltarea și liniile ei prospective.

Colecția *Noesis* a Academiei Republicii Socialiste România, prin însemnătatea tematicii și valoarea studiilor, reprezintă o realizare deosebită ce pune în lumină personanța culturii noastre și caracterul ei ascendent.

ION ORGHIDAN

* *Noesis, Travaux du Comité Roumain d'Histoire et de Philosophie des Sciences*, Ed. Academiei R.S.R., vol. I—III, 1973—1975.

MODELE DE BACALAUREAT ÎN GÎNDIREA PEDAGOGICĂ ROMÂNEASCĂ

OCTAVIAN IONESCU

1. Bacalaureatul, acest punct terminal al învăţămîntului liceal, continuă să fie obiectul unor controverse, dezbateri şi experimentări ce au ca scop găsirea de forme mai corespunzătoare cu obiectivele şi cu stadiul actual al învăţămîntului, cu tendinţele lui de dezvoltare.

Fiecare ţară şi-a însuşit o experienţă proprie în acest domeniu, concretizată într-o substanţială literatură pedagogică, în care se găsesc reflectate concepţia privind scopul şi rolul învăţămîntului — ca una din pîrghiile importante ale activităţii şi progresului social — şi raportul ce se stabileşte între cele două niveluri superioare ale sistemului de învăţămînt (liceal şi universitar).

Conceput de şcoala franceză ca un examen de verificare a cantităţii de informaţie acumulată, bacalaureatul a evoluat la un stadiu superior, prin care se apreciază gradul de asimilare a cunoştinţelor şi posibilităţile de aplicare pe care le dovedeşte candidatul ; el devine şi o modalitate de diagnosticare — şi deci de orientare profesională — şi mai ales de selecţie pentru învăţămîntul superior.

Analizînd această evoluţie, constatăm că este vorba de un proces cu mai multe trepte, în care bacalaureatul se transformă dintr-un mijloc de constatare a volumului de cunoştinţe înregistrate, într-un examen de absolvire — însoţit de o diplomă ce dă o serie de drepturi, apoi într-o modalitate de a cunoaşte gradul de maturizare a elevului, prin influenţa pe care o exercită studiile (disciplinele prevăzute în planul de învăţămînt) şi posibilităţile de aplicare a cunoştinţelor asimilate.

În această ultimă etapă, bacalaureatul nu mai este un examen care precede eliberarea unei diplome, ci îl putem considera ca un bilanţ al acţiunii formative a liceului. De asemenea, ţinînd seama de rezultate, el a devenit şi un fel de „triaj", selectînd pe cei mai competenţi pentru a urma învăţămîntul superior. În acest sens, trebuie subliniat faptul că atît în tradiţia şcolii noastre, cît şi a şcolilor din alte ţări, promovarea bacalaureatului a dat dreptul la înscrierea în universitate.

2. Prezentăm, succint modele de bacalaureat înregistrate de gîndirea pedagogică românească, arătînd şi în ce măsură au avut sau nu şi un aspect formativ.

2.1 Prima lege de organizare a instrucţiei publice din România, promulgată în 1864, pe cînd era titular al Departamentului instrucţiei publice N. Creţulescu, în art. 141, prevedea încheierea liceului printr-un examen general cu rol constatativ asupra gradului de însuşire a cunoştinţelor înscrise în programele analitice ale disciplinelor cuprinse în planul de învăţămînt. Diploma de promovare a acestui examen dădea dreptul de înscriere la orice facultate din cadrul universităţii. După cum indică şi denumirea, candidatul era examinat la toate disciplinele, iar calificativul (nota) era dat în funcţie de cantitatea de informaţie memorizată. Nu se urmărea, însă, să se stabilească în ce măsură cunoştinţele fuseseră asimilate şi nici gradul de maturizare a elevului.

2.2. Oamenii de şcoală, nemulţumiţi de felul cum decurgea examenul general şi de eficienţa lui, au început să se gîndească la o altă concepţie asupra funcţionalităţii lui. D. A. Sturza, ministrul instrucţiei, şi S. Haret, secretar general al acestui departament, în proiectul elaborat în 1886, la art. 117, menţin examenul general, însă extind scopul lui la cunoaşterea influenţei studiilor asupra formării cugetului elevilor. Deci, nu mai era numai o probă de constatare a cantităţii de informaţie stocată, ci şi un mijloc de apreciere a gradului în care disciplinele predate contribuiseră la formarea intelectuală şi morală a elevului.

2.3. Această extindere devine dispoziţie legală, în cadrul legii asupra învăţămîntului secundar şi superior din 1898 (art. 17), cînd Spiru Haret este titularul acestui minister.

Haret arăta că acest examen se diferenţiază de cel înscris în legea din 1864, el nemaifiind un examen de memorie, ci unul de maturitate a gîndirii. Pentru constatarea maturităţii a introdus — ca probă obligatorie — o dizertaţie expusă în 20—40' asupra unui subiect ales de candidat dintr-o listă de 20 de teme propuse de comisie. Pentru a pregăti dizertaţia, i se acorda candidatului două ore ; el avea posibilitatea să consulte cărţi, dicţionare, fapt care demonstrează că acesta ştia să se orienteze la întocmirea unei bibliografii, cunoştea lucrările pe care le utiliza, ştia să folosească un dicţionar.

Ca o consecinţă a furcaţiei liceului, în Regulamentul pentru şcoliile secundare din 1901, s-au prevăzut două feluri de probe : a) comune pentru toate secţiile ; b) specifice secţiei absolvite. Dizertaţia avea un subiect corespunzător profilului secţiei frecventate.

Într-o circulară dată la 5 noiembrie 1903, Haret propunea ca în timpul şcolii profesorii să facă „exerciţii de dizertaţie" cu elevii, dîndu-le lucrări cu teme care să nu se refere numai la o parte din curs, ci să dea şcolaru-

lui posibilitatea să sintetizeze cunoştinţele ce posedă, „să pună ceva şi din propriile lui vederi, pe lîngă acelea pe care i le-a dat învăţătura din clase".

Astfel de exerciţii aveau ca obiectiv să obişnuiască pe şcolar cu o expunere publică, în care să prezinte într-un timp limitat o sinteză cu ideile ordonate pe o temă, într-un limbaj îngrijit. Profesorii nu trebuiau să intervină pentru a sugera noi idei sau a corecta greşeli de exprimare ; critica dizertaţiei şi evaluarea ei urma a se face apoi de către întreaga clasă, sub îndrumarea profesorului.

2.4. Dr. C. Istrati a desfiinţat bacalaureatul ca examen de sine-stătător, la sfîrşitul liceului, şi a introdus în loc examenul de admitere în învăţămîntul universitar. În justificarea măsurii aducea ca argumente : a) Nu mai avea sens ca cei care promovaseră toate clasele să mai susţină un nou examen de verificare. Acest argument era valabil numai dacă se rămînea la tipul de examen general prevăzut de legea din 1864, dar considerăm că nu mai corespundea atunci cînd îl raportăm la prevederea din legislaţia lui Haret, deoarece înseamnă că nu mai exista un mijloc de a verifica maturitatea elevului de expunere a cunoştinţelor asimilate, după un plan tematic, şi concentrată la un timp determinat. b) Examenul de admitere în universitate trebuia să limiteze numărul celor ce se înscriau în instituţiile de învăţămînt, de multe ori fiind conştienţi că nu au resursele intelectuale suficiente, uneori hotărîţi să nici nu frecventeze, urmărind doar statutul social pe care îl da calitatea de student. În această argumentare se resimte şi consecinţa înmulţirii numărului studenţilor la facultăţi care pregăteau îndeobşte funcţionari.

2.5. În proiectul de lege elaborat de P. P. Negulescu în 1921, cînd conducea Ministerul Instrucţiunii, se prevedea, la art. 26, un examen de absolvire, compus : a) dintr-o dizertaţie cu un subiect din principalele discipline — elaborată de candidat în timp de două luni, sub supravegherea şi îndrumarea profesorului care preda disciplina din care era formulat subiectul ; b) un colocviu de 30' din materiile cu profilul specialităţii alese, înlocuit-cînd era cazul — cu o lucrare de laborator.

Apreciem că P. P. Negulescu, considerînd bacalaureatul ca un examen de maturitate, a căutat să-i dea o formă cît mai corespunzătoare cu acest obiectiv. Atît la dizertaţie, cît şi la colocviu se urmăreau posibilităţile de sinteză, de transferare a cunoştinţelor de la o disciplină la alta, de expunere coerentă şi fluentă.

O formă apropiată celei formulate în 1921 de P. P. Negulescu, o găsim aplicată în prezent în R. S. F. Iugoslavia, unde ponderea o are o lucrare elaborată de elevi în timpul ultimei clase. Subiectul lucrării poate să aibă un caracter teoretic sau unul luat din domeniul tehnic-aplicativ. Lucrarea, atît cea teoretică, cît şi cea practică, este susţinută în faţa unei comisii, care examinează pe candidat şi din disciplina materiei din care a fost luat subiectul.

Şi în Austria candidatul la bacalaureat are sarcina să elaboreze o lucrare, care constituie o probă obligatorie. De asemenea, în R.D.G. susţinerea unei lucrări cu caracter practic, bazată pe activitatea ştiinţifică-practică programată 4-5 ore săptămînal, va fi una din probele obligatorii ale acestui examen.

2.6. „Legea pentru înfiinţarea examenelor de sfîrşit de an, de admitere în liceu şi de bacalaureat" din 1925, ca şi „Legea pentru învăţămîntul secundar" din 1928, prevedeau bacalaureatul ca un examen ce trebuie susţinut numai de cei care intenţionează să urmeze cursurile universitare. Bacalaureatul avea ca scop să verifice cunoştinţele dobîndite, influenţa studiilor asupra formării „cugetării" elevilor şi să selecteze pe cei consideraţi a fi suficient de pregătiţi şi de formaţi pentru a urma universitatea. Deci, avea o dublă funcţionalitate : a) constatarea efectului formativ al liceului de 7 clase, dispus în două cicluri ; b) trierea pentru învăţămîntul universitar. Dr. C. Angelescu, ministru al instrucţiei publice în timpul elaborării ambelor legi, motiva limitarea bacalaureatului la un număr restrîns de aspiranţi prin faptul că mai înainte bacalaureatul devenise o simplă formalitate, iar cei înscrişi fără nici un alt mijloc de diagnosticare în diferitele facultăţi creaseră un flux dăunător atît pentru stat, cît şi pentru elevi, cărora le-ar fi aprobat în mod tacit superficialitatea. În mod expres, legiuitorul îi fixa acestui examen un caracter restrictiv, limitînd astfel şi accesul în învăţămîntul superior.

2.7. Savantul N. Iorga, preşedinte al Consiliului de Miniştri şi ministru al instrucţiei publice, prin „Legea pentru modificarea unor articole din legea pentru învăţămîntul secundar", promulgată în 1931, revenea la liceul de 8 clase şi fixa bacalaureatului ca scop verificarea influenţei formative a acestei instituţii de învăţămînt. Într-o conferinţă la radio, rostită în calitatea oficială pe care o deţinea, publicată apoi în volumul *Noua direcţie în învăţămîntul românesc* — el caracteriza bacalaureatul ca „o şcoală de judecată şi de exprimare şi nu de reconstituire a cunoştinţelor".

Profesorul N. Iorga, posesor al unei bogate experienţe didactice şi cu o largă intuiţie, considera acest examen nu un cîntar de măsurare a informaţiei memorate, ci ca un mijloc de apreciere a maturizării elevilor prin intermediul studiilor liceale.

2.8. Sociologul Petre Andrei, prin Decretul-lege din 1939, transforma clasa a VIII-a liceală în clasă de bacalaureat. Această clasă urma să fie frecventată numai de cei ce vroiau să se înscrie la universitate ; ea avea o structură proprie, cu cursuri predate de profesori universitari „pentru a face o trecere de la învăţămîntul secundar la cel superior" — sau de cei mai buni profesori secundari, posesori ai unei îndelungate experienţe. Această formă era motivată de Petre Andrei, în „Referatul către Consiliul de Miniştri" ce însoţea Decretul-lege, ca o posibilitate de pregătire mai temeinică, de verificare mai substanţială, înlăturînd hazardul, sistemul de loterie ce a stat de multe ori la baza bacalaureatului. Clasa de bacalaureat se promova în două etape : una de iarnă şi alta de vară, la care aveau dreptul să se prezinte numai cei care reuşiseră la prima.

Formule similare cu cea preconizată de Petre Andrei (Decretul-lege nu a fost aplicat, ca urmare a evenimentelor de la 6 septembrie 1940) întîlnim şi în prezent în unele ţări, ca de exemplu în Anglia.

Bacalaureatul este structurat pe două etape : a) după încheierea celui de-al cincilea an de studii se dă un examen, care la absolvire dă dreptul la un „certificat general de învăţămînt de nivel obişnuit" ; b) candidatul pentru învăţămîntul superior mai urmează o clasă, a VI-a, după care se prezintă la partea a doua a examenului, finalizată prin „certificatul general de nivel avansat".

În alte ţări, ca de exemplu în Grecia, susţin examenul de absolvire a şcolii secundare

numai cei care intenționează să frecventeze cursurile universitare ; el este intitulat „examenul de absolvire pentru certificatul academic".

Reforma învățămîntului din 1948, de la noi, înlocuiește bacalaureatul cu un examen de maturitate, care prin felul cum a fost aplicat dovedea mai mult achiziție de informație decît maturitatea gîndirii și posibilitățile aplicării cunoștințelor. Mai tîrziu, se revine la titulatura de bacalaureat, formă în continuă perfecționare, care prin probele din care e compusă caută să diagnosticheze mai judicios valențele tînărului, efectul formativ al studiilor.

3. Din prezentarea succintă a depozitului de experiență acumulată în problemele referitoare la bacalaureat se desprind o serie de sugestii ce merită a fi cercetate cu atenție, în vederea perfecționării acestui examen.

Se ridică cel puțin două probleme : I) ce fel de examen trebuie să fie bacalaureatul, II) care este forma cea mai corespunzătoare pentru realizarea obiectivelor pe care și le propune.

Abandonînd complet tendința și tentația de a cantifica erudiția, bacalaureatul trebuie să devină un instrument autentic de cunoaștere a gradului de dezvoltare armonioasă a personalității tînărului, prin intermediul studiilor liceale. Cu o funcționalitate dublă : a) retrospectivă și b) prospectivă — așa cum îl consideră Walter Berger în studiul *Reflecții asupra reformei bacalaureatului* (în „Educație și învățămînt", Viena, nr. 4/1969) — acest examen trebuie să cuprindă probe care să demonstreze maturizarea, gradul de asimilare a cunoștințelor, principiilor și tehnicilor, potențialul de aplicare.

În acest scop considerăm mai potrivite, mai eficiente, acele modele de bacalaureat care dau posibilitatea unei examinări mai atente și mai îndelungate a tînărului absolvent al liceului, ținînd seama de parametrii amintiți mai înainte. De exemplu, sistemul dizertațiilor elaborate de-a lungul unui an, sub supravegherea și îndrumarea unor profesori aleși în acest scop, dintre cei mai competenți și cu mare activitate didactică, cu teme care să sintetizeze un cumul de cunoștințe dobîndite la mai multe discipline din planul de învățămînt al ciclului ultim al liceului și cu părți de aplicație care să pună în lumină creativitatea, selecția și ordonarea materialului, concizia și logica expunerii, ar constitui un mijloc mai pertinent de diagnosticare a posibilităților și intereselor elevilor candidați.

Considerăm că e util ca pregătirea elevilor pentru aceste dizertații să înceapă mai înainte, de pildă, din anii I și II pentru a deprinde metodologia acestei forme de lucrări, pentru ca în anii III și IV să se treacă la elaborarea și susținerea lor, după tehnica însușită. „Aceste exerciții de dizertație", după cum le-a denumit și Haret, i-ar pregăti pe viitorii candidați nu numai în vederea absolvirii cu succes a examenului de bacalaureat, ci și pentru a fi capabili să facă expuneri clare, concise, sintetice, în activitatea ce vor avea de desfășurat ulterior.

Dizertația ar urma să fie însoțită și de un colocviu din materia disciplinelor celor mai importante spre care își orientează viitoarea carieră elevul respectiv, colocviu nu de cantificare a informației, ci de asimilare a cunoștințelor și de cunoaștere a modalităților de punere a lor în aplicație. În unele cazuri, colocviul ar putea fi înlocuit cu proba practică — elaborarea proiectului și executarea lui — care să evidențieze însușirea cunoștințelor, deprinderile și aptitudinile, interesele candidatului.

Un alt model, clasa de bacalaureat, oferă o serie de avantaje în cunoașterea și aprecierea veridică a elevului, într-o mai bună și eficientă orientare a lui către studiile si profesia viitoare.

Așa cum a subliniat C. Freinet în studiul *Les examens seront ils de ségrégation ou d'aptitude et d'orientation ?* („L'Éducateur" nr. 8/1966), examenele nu trebuie să evidențieze „un merit", ci să dea la iveală „toate virtuțile de acțiune în beneficiul individului și al colectivității".

Sub orice formă ar fi, pentru a demonstra concepția formativă pe care se bazează, este necesar ca bacalaureatul să nu se mai limiteze la probe (orale sau scrise) cu caracter de inventar al cunoștințelor, ci va trebui să cuprindă și probe practice, în care tînărul să dovedească că și-a însușit principiile și tehnologia muncii intelectuale, că știe să aplice ceea ce a asimilat și, mai ales, să probeze posibilitățile de creativitate într-un anumit domeniu, într-o anumită direcție. În acest fel s-ar realiza și o îndrumare și o selecționare a absolvenților liceului, în vederea continuării studiilor într-o formă de învățămînt superior, corespunzătoare aptitudinilor, intereselor și pregătirii reale, pe de o parte, și a necesităților economice și sociale, pe de altă parte.

Dintr-o „socoteală aritmetică", așa cum denumea S. Mehedinți în genere examenele, bacalaureatul trebuie perfecționat continuu, pentru a fi cu adevărat un instrument operațional în definirea eficienței liceului și în orientarea pentru activitatea viitoare a tinerelor generații.

CONTRIBUȚII ROMÂNEȘTI PRIVIND EDUCAȚIA CETĂȚENEASCĂ ȘI INTERNAȚIONALISTĂ A TINERETULUI

DUMITRU COPILU
Cercetător științific principal

Țara noastră aniversează la 14 decembrie 1975 împlinirea a două decenii de la admiterea sa în O.N.U., eveniment care coincide cu un alt jubileu al anului în curs — a 30-a sesiune a Adunării Generale O.N.U. — cu care prilej România a fost aleasă ca membru nepermanent al Consiliului de securitate, în semn de recunoaștere a prezenței active în viața internațională, a contribuției sale constructive la dezvoltarea, negocierea și soluționarea problemelor majore cu care este confruntată omenirea.

Participarea activă a țării noastre la actuala sesiune jubiliară a O.N.U. este ilustrată și de faptul că punctele de pe ordinea de zi a Adunării Generale, în număr de patru, au fost inițiate de România, iar alte șase au fost elaborate cu participarea României. Punctele inițiate de România se referă la domenii de interes general și de mare actualitate, cum sînt creșterea rolului O.N.U., consecințele economice și sociale ale cursei înarmărilor, iar două puncte tratează problema majoră a educației tineretului : „Politici și programe referitoare la tineret" și „Tineretul, educația și responsabilitățile sale în lumea contemporană".

De altfel, anul acesta s-au împlinit 15 ani de cînd Adunarea Generală a O.N.U., la inițiativa țării noastre, înscria în agenda sa problematica tineretului. În același an, 1960, la Conferința generală U.N.E.S.C.O. a fost prezentată o inițiativă similară. Țara noastră a acționat cu perseverență pentru finalizarea dezbaterii inițiate. Ca urmare, în urmă cu un deceniu, la 7 decembrie 1965, Adunarea Generală a O.N.U. a adoptat „Declarația cu privire la promovarea în rîndurile tineretului a idealurilor de pace, respect reciproc și înțelegere între popoare", care marchează un punct de plecare în abordarea acestei problematici pe plan internațional.

România a acționat pentru ca Adunarea Generală a O.N.U. să mențină constant în atenție problemele tineretului și a acționat, împreună cu alte țări, pentru adoptarea unor noi rezoluții, pentru aplicarea declarațiilor privind educarea tinerilor, în cadrul Națiunilor Unite, U.N.E.S.C.O. și al altor organizații internaționale, pentru adoptarea unor programe concrete. Astfel, prin aportul comun al mai multor țări, printre care și România, Conferința generală U.N.E.S.C.O. din 1966 a adoptat primul „Program pe termen lung pentru tineret", iar rezoluțiile Adunării Generale a O.N.U. din 1972 au reflectat ideea necesității unor programe concrete, pentru ca sesiunea din anul acesta a Adunării Generale O.N.U. să le concretizeze prin punctul inițiat de România.

Propunînd inițial o temă de interes major — educarea tineretului în spiritul idealurilor de pace, respect reciproc și înțelegere între popoare — România a acționat în cadrul O.N.U., U.N.E.S.C.O. și al altor organisme internaționale pentru ca acestui aspect major al educației să i se confere un cadru juridic.

După adoptarea, în 1965, în cadrul O.N.U., a menționatei declarații privind educația internaționalistă a tineretului, documentul fundamental care are o excepțională însemnătate pentru învățămînt, adoptat la sesiunea internațională a instrucției publice, convocată în comun de U.N.E.S.C.O. și B.I.E. la Geneva în 1965, este „Recomandarea nr. 64" privind „Educația pentru înțelegerea internațională ca parte integrantă a studiilor și vieții școlare".

Prin urmare, anul 1968 a reprezentat un moment important de referință, cînd U.N.E.S.C.O. a întreprins diagnoza stadiului actual pe baza unui studiu comparat privind 82 de țări membre ale U.N.E.S.C.O. și a prospectat posibilitățile de viitor, adoptînd recomandarea nr. 64, al cărei principiu de bază este formulat în felul următor : „Educația la toate nivelurile trebuie să contribuie la înțelegerea internațională". Tot cu acest prilej s-au formulat primele concluzii și recomandări adresate statelor membre ale U.N.E.S.C.O. Recomandările adoptate au fost dezvoltate la numeroase reuniuni internaționale ale experților, unele din ele organizate la București.

După 1968, a urmat o perioadă de experimentare pe scară largă, care a generat o bogată experiență, forme și metode variate, reflectate într-o vastă literatură pedagogică de specialitate, reprezentativă pentru faptele și acțiunile de educație cetățenească internaționalistă, pentru încercările de sistematizare și teoretizare a experienței naționale și internaționale.

Situîndu-se în rîndul statelor care au inițiat alcătuirea — de către O.N.U., U.N.E.S.C.O. și alte organisme internaționale — unor programe concrete pentru tineret, țara noastră și-a adus, în același timp, o contribuție directă la realizarea lor. Pentru a ne rezuma numai la contribuția școlii românești la realizarea programului de educație cetățenească internaționalistă, vom consemna că, în concordanță cu recomandările U.N.E.S.C.O., acestui aspect major al educației i s-a fixat un cadru juridic și în țara noastră : a fost menționat în constituție și în legea învățămîntului și ca o consecință au luat ființă școlile asociate U.N.E.S.C.O. — școli pilot cu programe speciale de formare a cadrelor și de experimentare a unor forme, metode și mijloace adecvate de educație în spiritul păcii și de promovare a înțelegerii internaționale.

Educația internaționalistă este pe larg cuprinsă în planurile și în programele de învățămînt de toate gradele ca o prelungire a disciplinelor de învățămînt care oferă posibilități largi de educație a tineretului în spiritul înțelegerii internaționale cum ar fi : istoria și

geografia, filozofia și dreptul, economia și matematica, literatura și arta națională și universală, limba maternă și limbile străine, istoria științelor sociale și naturale etc.

S-a constatat însă că tinerii de azi primesc mai multe informații despre lumea contemporană în afara programului școlar. Ei sînt sau doresc să fie la curent cu viața politică, culturală și științifică internațională, fapt care face ca sarcina școlii, a profesorilor și a organizațiilor de tineret să nu fie deloc ușoară. Prin urmare, educația pentru cunoașterea și înțelegerea internațională prevăzută în programa școlară este completată în mod sistematic cu forme extrașcolare de activitate politică, științifică, cultural-artistică, sportivă etc. Se impune, în ultimul timp, concepția de sistem care stă la baza programului amplu de acțiuni educative internaționaliste, ca parte componentă a educației comuniste, procedîndu-se la o ierarhizare a cunoștințelor pe tipuri și grade de învățămînt, la inițierea unor măsuri de planificare pe clase și ani de studii, cu o deschidere către acțiunile și evenimentele noi ce apar.

În acțiunile extrașcolare s-a impus practicarea pe scară largă a unui număr mare și variat de forme eficiente, la care am mai putea adăuga unele practicate pe scară largă și în alte țări. Pe toate acestea le-am putea grupa în cîteva categorii : contacte directe — festivaluri ale prieteniei, mitinguri și campanii de solidaritate, cursuri și seminarii de vară, mese rotunde, competiții sportive, tabere de odihnă și creație, reuniuni științifice, întîlniri cu participanții la război, cu scriitori, turiști, excursii turistice etc. ; contacte indirecte — corespondență cu tinerii din alte țări, călătorii imaginare etc. ; manifestări cultural-artistice, procese literare, expoziții, gale de filme, seri ale prieteniei, seri de basme, montaje, standuri de cărți etc. ; activități sociale utile — tabere internaționale de muncă patriotică, expediere de cadouri (insigne, cravate, timbre, fotografii, jocuri), culegere de plante medicinale pentru spitale din alte țări, albume etc. ; activități cu caracter instructiv — olimpiade și cercuri pe materii, concursuri școlare de cunoștințe etc. ; instituții speciale — case, cluburi, muzee, colțuri ale prieteniei. Au fost încercări de adaptare la specificul unor colective a unor teme de larg interes ca : „Bucuriile și necazurile omenirii", „Mediul înconjurător și poluarea", „Tinerețea demască colonialismul", „Să cunoaștem tradițiile altor popoare" etc.

Efortul de a permanentiza experiența înaintată, de a găsi forme adecvate și eficiente a stimulat și va trebui să stimuleze și în continuare creația științifică, studiile care contribuie la conturarea mai clară a conceptului și obiectivelor educației internaționaliste : formarea de idei și atitudini în spiritul umanismului și internaționalismului socialist ; studierea vieții și culturii altor popoare în vederea cunoașterii și apropierii dintre ele ; dezvoltarea unor calități morale, ca loialitatea, simțul responsabilității, spiritul de emulație, de colaborare și solidaritate.

Experiența acumulată pînă în prezent de școala românească în domeniul educației cetățenești internaționaliste reprezintă o aplicare și dezvoltare creatoare a inițiativelor României în cadrul O.N.U. și U.N.E.S.C.O. De aceea, o putem aprecia ca o contribuție valoroasă prin care țara noastră se aliniază la experiența cea mai înaintată din țările membre ale U.N.E.S.C.O.

CAIET METODIC DE ISTORIE

Din anul 1970, Casa corpului didactic din București — Comisia de istorie — multigrafiază un *„Caiet metodic de istorie"* (coordonator N. Bîrdeanu) din care au apărut 7 volume *. Articolele publicate sînt repartizate în cadrul a trei mari teme : *Articole și referate, Îndrumări și sugestii, Discuții. Bibliografie. Informații.*

Caietul metodic de istorie al Casei corpului didactic din București contribuie, alături de revista „Studii și articole de istorie" (editată de „Societatea de științe istorice din România"), de celelalte caiete de științe sociale, de istorie, editate de unele case ale corpului didactic din alte județe ale țării, la popularizarea și la generalizarea tehnologiei și metodologiei didactice moderne a predării istoriei. Merită a fi semnalate în mod deosebit articolele unor cercetători și profesori de istorie cu o bogată experiență la catedră (Alexandru Iordănescu, Lucia Georgian, Florea Stănculescu, Louis Roman, Gheorghe Smarandache, Mariana Vasilescu, Minodora Perovici, Petre-Demetru Popescu, Gloria Ceacalopol, Viorica Văiteanu, Gheorghe Iordache, Livia Musculiu etc.).

Profesorii de istorie pot găsi în acest caiet (la rubrica *Articole și referate*) indicații cu un caracter orientativ-general cu privire la ultimele rezultate ale cercetărilor din domeniul științei istoriei și al tehnologiei și metodologiei didactice adecvate disciplinei istoriei.

Cu un caracter mai concret, de îndrumare curentă pentru pregătirea lecțiilor sînt planurile *de lecții* (de la tema *Îndrumări și sugestii*) în cadrul cărora se dau schemele lecțiilor respective, pasajele cele mai semnificative din documentele istorice care pot fi integrate în lecții, îndrumări cu caracter metodic, bibliografia necesară pentru pregătirea profesorului și a elevilor.

De un real folos, tot pentru pregătirea generală a profesorilor de istorie este și *Bibliografia metodicii predării istoriei pe plan mondial* (numărul din anul 1974), elaborată de Lizeta Sabău, în care sînt citate lucrările apărute în alte țări și care se găsesc la Biblioteca Centrală Pedagogică (B.C.P.) București (se indică și cota fiecărei lucrări).

CONST. DINU

* Un volum în anul 1970, două volume în anul 1971, două volume în anul 1973, din care unul tipărit, două volume în anul 1974, unul din ele fiind dedicat în întregime celei de-a XXX-a aniversări a eliberării patriei noastre de sub dominația fascistă.

TEORIA CURRICULUM—ULUI*

Prof. dr. PAUL R. KLOHR,
Universitatea de Stat Ohio

În ultima vreme ne-am familiarizat cu sentințele care afirmă că domeniul curriculum-ului este „muribund" sau, în cel mai bun caz, complet „anistoric" [1]. Acestea sînt atribute severe, dar adevărate. În mod paradoxal, însă, ele indică o creștere a criticismului și a preocupărilor teoretice care promite să aducă un suflu nou într-un domeniu considerat mort. Permiteți să identific cîteva dintre caracteristicile care susțin o astfel de diagnoză.

O problemă persistentă a fost aceea a definirii domeniului curriculum-ului ca un domeniu al cercetării. Acesta nu este un domeniu clar definit. Astfel, de exemplu, persistă întrebări fundamentale în ceea ce privește relația dintre curriculum și instrucție. Este curriculum-ul subsumat instrucției, sau instrucția este o parte a curriculum-ului ? Ce raport există între arii învecinate de studiu în educație — ca de exemplu controlul școlar, evaluarea, administrația școlară — și curriculum ? Este esențială diferența dintre învățare și predare pentru înțelegerea curriculum-ului ? Deși aceste întrebări pot să apară ca o despicare a firului în patru, ele sînt esențiale pentru dezvoltarea unei structuri conceptuale adecvate, capabile să explice fenomenul complex al predării și învățării în mediul educațional.

Într-un anume sens, aceste întrebări pot fi considerate ca o parte a următoarei întrebări mai generale : este însuși domeniul educației o disciplină „legitimă" ? Unii apreciază că pedagogia nu este o disciplină în sensul strict al cuvîntului. Pentru ei teoretizarea în educație și substanța acestui proces trebuie derivate în mod necesar din domenii de cunoaștere ca psihologia, sociologia, antropologia și știința politică. Dar, pe măsură ce tot mai multe propuneri de revizuire a acestor discipline sînt făcute pentru a răspunde noilor probleme umane, este clar că numai un mic număr din riguros așa-numitele științe sociale și comportamentale întrunesc toate calificativele tradiționale ale unei „adevărate" discipline. Avînd criterii mai bune, ca de exemplu cele propuse de Gouldner pentru redefinirea sociologiei, sau cele propuse de Bruner pentru noi parametri ai teoriei învățării, sînt convins că pedagogia poate fi văzută cu adevărat ca o disciplină.

Adoptînd această poziție, trebuie totuși să recunoaștem faptul că este necesar încă un mare volum de muncă în studiul educației și în special în domeniul curriculum-ului, dacă vrem să-l stabilim ca un domeniu de studiu valid, cu propriile lui metode de cercetare, conducînd la o structură conceptuală și la un limbaj funcțional.

Analiza lui Joseph Schwab privind structurile disciplinelor ne ajută prin faptul că indică **ariile problemei** [1]. El a identificat trei elemente de bază care caracterizează o disciplină : organizarea domeniului, structura lui substantivală și structura lui sintactică. Prin organizare el înțelege granițele sau parametrii. În viziunea sa, structura substantivală se referă la natura cunoștințelor cuprinse între aceste granițe — cu alte cuvinte ceea ce studiază cineva. A treia caracteristică a unei discipline privește modurile de cercetare care sînt specifice domeniului și regulile care generează probe și cunoștințe noi. Un loc central, în ceea ce privește acest aspect, îl ocupă descrierea corectă a relațiilor dintre elementele substantivale.

Dacă privim domeniul curriculum-ului, observăm că el poate fi comparat cu știința la începuturile dezvoltării ei. În fapt, cele mai multe din ariile pedagogiei se află la acest nivel. Aceasta înseamnă că există numai puține principii sau legi în baza cărora se pot controla și prezice fenomenele în educație la fel ca în științele fizice.

Dacă noi folosim ideile lui Schwab despre natura domeniului, este clar că una din problemele majore ale definirii domeniului curriculum-ului este aceea a stabilirii granițelor lui specifice.

...MacDonald distinge trei grupuri de cercetători care lucrează în domeniul curriculum-ului și astfel, indirect, el ajută la definirea domeniului. Cele trei grupuri sînt: 1) acei care oferă linii îndrumătoare pentru dezvoltarea curriculum-ului în practica școlară ; 2) acei care încearcă să descrie curriculum-ul în termenii convenționali ai științelor comportamentale și 3) acei implicați în crearea de teorii care, după cum spune autorul, sînt văzute „ca o creație intelectuală care nu trebuie utilizată drept bază pentru decizii sau ca un set testabil de principii și relații" [2].

...William Pinar de la Universitatea Rochester a extins analiza funcțională a lui MacDonald numind grupul al treilea reconceptualist. Totodată, el face o distincție în interiorul acestui grup între aceia care sînt interesați în primul rînd de critica domeniului și urmăresc reconceptualizarea lui și cei care se orientează mai mult spre generarea unor noi moduri de cercetare, care în termenii lui Thomas Kuhn pot să constituie o nouă paradigmă [?].

Reconceptualiștii. Ce poate fi spus despre activitatea reconceptualiștilor pînă la această dată ?... Ei nu oferă norme practice pentru dezvoltarea curriculum-ului și nu sînt angajați, în sens convențional, în teoretizări științifice. Mai curînd, ei caută să descopere noi moduri de cercetare care, dacă sînt urmate, pot să ofere o nouă paradigmă pentru teoria curriculum-ului...

---

* Traducere și note de Nicolae Sacaliș și Viorel Nicolescu. Trimiterile de subsol aparțin autorului articolului, cele finale îngrijitorilor textului. Articolul de față constituie o prezentare rezumativă a comunicării ținute de către prof. dr. Paul R. Klohr la prima sesiune generală a Simpozionului de teoria curriculum-ului ce a avut loc la Universitatea Xavier din Cincinnati, Ohio, în luna octombrie 1974.

[1] Joseph J. Schwab, *Problems, Topics and Issues*, în Education and The Structure of Knowledge. Stanley Elaur, editor, Chicago Rand, McNally, 1964, p. 4—43.

[2] James B. MacDonald, *Curriculum Theory*, „The Journal of Educational Research", vol. 64, nr. 5, january, 1971, p. 196—200.

Eu consider că este destul de dificil să identifici trăsăturile comune ale lucrărilor reconceptualiștilor și pot să afirm în mod sigur că nimeni nu va găsi toate aceste trăsături în lucrarea unui singur individ. Dar, deși este riscant, îmi permit să propun nouă asemenea caracteristici :

1. — În legătură cu omul și relația sa cu natura este abordat un punct de vedere holistic, organic.

2. Individul devine agentul principal în construcția cunoștințelor ; aceasta înseamnă că el este un creator și un purtător de cultură.

3. Teoreticianul în problemele legate de curriculum folosește ca metodă în special propria sa experiență.

4. Teoretizarea problemelor curriculum-ului recunoaște drept sursă majoră domeniul experienței preconștiente.

5. Sursele fundamentale ale teoretizării sînt filozofia existenței, fenomenologia și psihanaliza, precum și reconceptualizarea umanistă a unor domenii de cunoaștere ca sociologia, antropologia și știința politică.

6. Libertatea personală și atingerea unor nivele superioare de conștiință devin valori centrale în procesul curriculum-ului.

7. Diversitatea și pluralismul sînt celebrate atît ca scopuri sociale cît și ca mijloace proiectate pentru atingerea acestor scopuri.

8. O reconceptualizare a operațiilor social-politice care sprijină educația este fundamentală.

9. Noi forme de limbaj sînt create pentru înțelegerea unor semnificații noi — metafore de exemplu.

Întrebări care persistă. Cu un an în urmă, la simpozionul ce a avut loc în Rochester [3] am avut prilejul să mă întîlnesc cu un grup de 15 sau 20 de persoane pentru o perioadă de cîteva zile în care ele încercau să identifice implicațiile în teoria curriculum-ului ale propunerilor făcute de către cei pe care i-am numit reconceptualiști. Noi am mai identificat patru întrebări majore, pe care le-am apreciat drept întrebările reale ale muncii acelora care au prezentat comunicări științifice. Retrospectiv, ele par să fie o formă simplificată a întrebărilor care ar trebui puse... Totuși este interesant să le menționăm, deoarece le putem considera cel puțin o platformă pentru un început de dialog. Ele sînt :

1. Care este natura filosofică și pedagogică care sprijină punctul de vedere reconceptualist ? Este acesta potrivit pentru a fi o bază a teoriei curriculum-ului ?

2. Care este (ar trebui să fie) relația dintre acțiunea social-politică și acest punct de vedere ?

3. Ce medii sociale sau organizații instituționale (dacă sînt) sprijină și promovează eforturile educaționale modelate de acest punct de vedere ?

Cea de-a patra întrebare este : poate (sau ar trebui) teoria curriculum-ului să fie regîndită într-o nouă paradigmă generată de înțelegerea naturii conștiinței și de revoluția culturală ? Părerea noastră a fost afirmativă în această privință...

În concluzie, sugerez că reconceptualiștii vor trebui, în oarecare măsură, să se orienteze mai mult spre ceea ce a numit anterior, în termenii săi, Schwab dimensiunea sintactică a disciplinei.

Dacă munca reconceptualiștilor merge sau nu în această direcție rămîne de văzut. Dar acesta, sînt sigur, este un efort creator. Îmi amintesc de ceea ce Selden Rodman spunea despre fiecare scriitor și poet căruia el i-a luat un interviu. Ei nu au fost interesați numai de noi forme și inovații, în sensul convențional al cuvîntului, ci fiecare, în cuvintele lui, a folosit limba ca un instrument „aproape inconștient ca să spună ceea ce el / ea simțea că trebuie să spună... și ceea ce va fi mult mai bine ca lumea să asculte" [3].

Aceasta este calitatea ideilor pe care aceste persoane le aduc în domeniul curriculum-ului. Ea merge dincolo de limitele spațiului, limbii și timpului.

NOTE ȘI COMENTARII

1. Folosirea termenului „curriculum" în articolul de față se datorează atît faptului că el este pentru limbajul pedagogic un termen cheie cu o polisemie greu de redat exact printr-un alt cuvînt, cît și faptului că deși această noțiune este folosită în special în literatura pedagogică anglo-saxonă, ea are o origine latină, cu semnificații care sînt ușor de regăsit într-o limbă romanică, cum este limba română (lat. curriculum = scurtă alergare ; plural = curricula).

În gîndirea pedagogică contemporană există accepțiuni diferite ale noțiunii de curriculum, aceasta putînd desemna întregul program al activității școlare (H. Rugg, John F. Kerr, Edward Blishen), problema selecției conținutului științei pentru organizarea obiectelor de învățămînt (B. O. Smith, W. O. Stanlet, J. H. Shores), conținutul învățămîntului, metodele de învățămînt și scopurile educației privite în interacțiune (Philip H. Taylor), un program de activități alcătuit astfel încît să formeze pe copil corespunzător obiectivelor și scopurilor educaționale (Paul Hirst), expunerea structurii în curs pentru o anume clasă sau vîrstă, planul general al conținutului în cadrul unei discipline sau într-un anume tip de școală etc. Din acest punct de vedere curriculum-ul poate corespunde unor termeni diferențiați în limba română cum ar fi : plan de învățămînt, programa școlară etc.

2. În lucrarea *Structura revoluțiilor științifice* (The Structure of Scientific Revolutions, Chicago, University of Chicago Press, 1962), Thomas Kuhn apreciază că o revoluție științifică se definește prin apariția unor scheme conceptuale noi — „paradigme".

3. În 1973, la Universitatea din Rochester a avut loc un simpozion asupra teoriei curriculum-ului. Lucrările simpozionului, prezidat de William Pinar, au avut drept temă problema : Creșterea conștiinței, revoluția culturală și teoria curriculum-ului.

---

[3] Selden Rodman, *Tongues of Fallen Angels*, New York ; New Directions.

SUMARUL REVISTEI DE PEDAGOGIE PE ANUL 1975

Perfecționarea învățământului

* * *	— Ridicarea nivelului de pregătire a elevilor — obiectiv major al școlii noastre	2	3
* * *	— Mersul ascendent al României socialiste spre noi culmi de progres și civilizație	3	5
* * *	— Perfecționarea raporturilor profesor-elev, condiție a modernizării procesului de învățământ	3	7
VIOREL ALECU	— Criterii de analiză a operei literare	5	34
VIOREL ALECU	— Criterii de apreciere a operei literare	12	22
NICOLAE APOSTOLESCU, PETRU RADU	— Un punct de vedere privind sistemul de perfecționare a personalului didactic	12	46
FLORIN BARBU	— Perceperea vizuală a consoanelor limbii române de către elevii surzi	6	34
VALERIA BARBU	— Rolul disciplinelor biologice în educarea ateist-științifică a elevilor	8	10
DIDINA BĂRBULESCU	— Optimizarea seminarului universitar în direcția integrării active a studentului în viitoarea profesie	11	16
EMIL BÂLDESCU	— Rolul profesorului în lichidarea supraîncărcării elevilor	6	16
EMIL BÂLDESCU	— Relația inspector-director-profesor	8	18
EMIL BÂLDESCU	— Perfecționarea profesională prin cursurile pedagogice	10	52
PETRU BEJENARU	— Evaluarea randamentului școlar	4	21
EUGEN BLIDEANU	— Creșterea eficienței lecției	5	23
G. BUNESCU, AL. DARIE, A. M. ICHIM, I. VERDEȘ	— Note caracteristice ale conceptului de educație permanentă în Republica Socialistă România	10	56
VASILE BUNESCU	— Învățământul românesc în societatea socialistă multilateral dezvoltată	1	3
CEZAR CĂȘERIU	— Efectul modelelor și al modelării în lecțiile de biologie	6	23
SILVIU CERCEA	— Modalități de integrare a Documentelor Congresului al XI-lea al P.C.R. în predarea științelor sociale	8	29
SIMION CHIȘ	— Fișa de asistență la lecție	8	44
ION CIOCAN	— Comportamentele de comunicare umană și unele aspecte ale relației educator-educat	11	24
RODICA CIUREA	— Modernizarea conținutului — condiție primordială de progres al procesului didactic	2	10
RODICA CIUREA	— Înnoirea învățământului— cerință imperială a epocii contemporane	8	5
ION CODRU	— Elaborarea materialelor documentare pentru cabinetele de științe sociale din școli	12	29
EMILIA CONSTANTINESCU, ECATERINA CSENGERI, VALENTINA FILIPESCU	— Corelația dintre conținut și tehnologia didactică, principiu de activizare a elevilor în procesul de învățământ	7	3
M. COSMA, S. TRITEANU	— Valențele formative ale sistemului de activități didactice organizate în predarea chimiei	3	34
MARIA COZMA	— Învățământul modern și angajarea elevului în munca independentă	11	49
ANDREI DANCSULY	— Cercetarea pedagogică în fața unor noi obiective	2	19
ROMEO DĂSCĂLESCU	— Unele probleme pedagogice ale generalizării treptei I a liceului	9	17
EMILIAN DIMITRIU	— Cadrele didactice și inovarea în învățământ	7	8
ION DOBRE	— Surse ale supraîncărcării elevilor de la liceele pedagogice de învățători	4	41
ION DRĂGAN	— Randamentul școlar, aspect al pregătirii profesionale	1	27

ION DRĂGAN	— Aspecte psihologice ale activităţii didactice în laboratoare şi cabinete şcolare	7	23
ION DRĂGAN	— Unitatea didactică dintre interesul cognitiv şi procesul de învăţământ	10	6
ION DRĂGOTOIU	— Funcţii formative ale documentului literar în lecţiile introductive la literatură	2	51
ION DUMITRESCU	— Repere pentru o reevaluare a funcţionalităţii activităţii metodice în şcoli	10	11
MONICA DUMITRESCU	— Procesul de comunicare în grupurile educaţionale	7	26
ANA FELEA	— Rolul interesului cognitiv în învăţarea unei limbi străine	2	55
IULIU FERENCZI, A. HORVATH	— Aspecte ale abordării sistemice a didacticii	2	34
CORNELIA GHEŢIE, TIBERIU GHEŢIE	— Modele ale unor strategii de demonstraţie în învăţământul matematic	10	21
LUMINIŢA GHIVIRIGĂ	— Profesorul-organizator al unui proces formativ complex	1	20
MARIA GIURGEA	— Activizarea elevilor, imperativ al învăţământului formativ	11	32
PANTELIMON GOLU, PAVEL MUREŞAN	— Învăţarea psihosocială şi conduita interpersonală în grupurile de elevi	12	9
BERNARD GRIGORIU	— Sarcina didactică şi problematizarea	11	42
ANA—MARIA ICHIM	— Repere privind metodologia introducerii motivaţiilor învăţării în practica şcolară	12	13
MIRCEA IFRIM	— Implicaţiile biologice şi educaţionale ale suprasolicitării şcolare	4	35
MIRON IONESCU	— Despre „eşantionare" şi „sondaj" în lecţie	2	29
MIRON IONESCU	— Pregătirea pentru realizarea feedback-ului la lecţie	7	16
VLADIMIR KRASNASESCHI	— Evaluarea eficienţei perfecţionării profesionale	8	14
ILEANA LÁSZLÓFFY	— Introducerea elevilor în cunoaşterea ştiinţifică a naturii	2	59
CONSTANTIN MARINESCU	— Manual de limba şi literatura română şi supraîncărcarea elevilor	4	38
GEORGETA MUNTEANU	— Lecţia — act de creaţie a profesorului	3	15
PAVEL MUREŞAN	— Tehnica autoexperimentării în cercetarea şi educarea personalităţii	3	25
DUMITRU MUSTER	— Perfecţionarea personalului didactic pentru obictivizarea evaluării probelor de verificare	9	28
STELIANA NĂSTĂSESCU-CRUCERU	— Exigenţe sporite pentru promovarea spiritului revoluţionar în învăţământ	10	3
STELIANA NĂSTĂSESCU-CRUCERU	— Pregătirea viitorilor profesori pentru munca productivă	11	12
IOAN NEACŞU	— Operatori motivaţionali şi eficienţă în învăţare	11	53
ANA GABRIELA NEGULESCU	— Optimizarea evaluării randamentului şcolar în perspectiva integrării socio-profesionale a absolvenţilor de liceu	4	17
ANA GABRIELA NEGULESCU, SIMION MOLDOVEANU	— Credit şi răspundere maximă acordate profesorului în evaluarea muncii elevului	9	41
EVA NÉMETH	— Verificarea cunoştinţelor cu ajutorul fişelor de control	4	26
EFTIMIE N. NESFÎNTU	— Organizarea conţinutului informaţional în viziunea sistemică — premisă importantă a modernizării conţinutului chimiei	8	23
VALERIU NEŞTIAN	— Interacţiunea dialectică dintre studiul limbii şi studiul literaturii române în liceu	12	31
IULIAN NICA	— Aspecte psihopedagogice ale relaţiei profesor-elev	6	3
ION NICOLA	— Fundamentarea psihologică a activizării elevilor la lecţie	1	24
FLORICA NICOLESCU, GHEORGHE RADU	— Aspecte psiho-pedagogice ale însuşirii lecturii (citirii) de către elevul debil mintal	3	30
TITUS NIŢU	— Programul şcolar prelungit ca formă importantă de îmbunătăţire a procesului instructiv-educativ	6	38
ANDREI NOVAK	— Relaţia dintre cererea şi oferta de educaţie — indicator al eficienţei învăţământului	6	42

VIORICA OPREA, MIHAI DIACONU	— Un model experimental de studiere a documentelor de partid în cadrul lecțiilor de cunoștințe economice . .	1	36
NICOLAE OPRESCU	— Metode moderne de învățămînt sau metode ale învățămîntului modern	11	45
VALERIU OROS	— Subordonarea informației stocate, informației operaționale	1	31
DUMITRU OZUN	— Relația dintre evaluare și autoevaluare în stabilirea nivelului de dezvoltare a aptitudinilor tehnice . .	10	30
EMIL PĂUN	— Obiective prioritare ale pregătirii pedagogice a viitorilor profesori . .	11	3
ION PETCU	— Modalități de realizare a problematizării în predarea geografiei . .	6	28
VALDEMAR POPA	— Fișa de activitate independentă și individuală a elevilor la filozofie . .	9	24
NATALIA POPA, ANA CODIN	— Învățarea prin descoperire în cadrul ecologiei	2	46
PELAGHIA POPESCU, ION ROMAN	— Prevenirea insucceselor școlare . .	7	12
VASILE POPEANGĂ	— Comportamentul pedagogic al educatorului în activitatea de predare-învățare	4	28
VASILE POPEANGĂ	— Inițierea elevilor de liceu pedagogic în investigarea fenomenului educativ	12	18
VASILE V. POPESCU	— Intervenția eficientă a perfecționării personalului didactic în înlăturarea supraîncărcării elevilor	4	31
DAN POTOLEA	— Incidente ale comportamentului de predare cu performanțele învățării elevilor	11	6
ELENA POTORAC, MARIA ȚITU	— Raportul dintre proiectele și realizările profesionale ale unui grup de adolescenți	6	11
GR. PURA, ANA-MARIA MOGA, FLORICA ȘERB	— Introducerea unor elemente de înnoire a textului literar	3	20
ION T. RADU și NICOLAE OPRESCU	— Școala generală în fața unei exigențe sociale : înlăturarea pierderilor școlare	4	3
ION T. RADU	— Strategia diferențierii instruirii și succesul școlar	11	36
ION T. RADU și NICOLAE OPRESCU	— Înlăturarea repetenției — sarcină fundamentală a școlii	9	19
D. RIMER	— Elemente de informatică în școala generală	8	32
LOUIS ROMAN	— Centrarea lecției pe elevi — o eficientă metodă didactică	5	30
ILEANA RUS	— Însușirea noțiuni de funcție prin instruirea programată	6	19
CONSTANTIN RUSU	— Concentrare, specializare și eficiență în învățămînt	3	40
DUMITRU SALADE	— Contribuția metodelor la modernizarea învățămîntului	2	14
TEODORA SIMIONESCU	— Testul de tip „compunere", modalitate de optimizare a actului educativ	9	32
MARIA STĂNESCU	— Calitatea învățămîntului — obiectiv principal al noului an școlar . . .	9	3
ION STRĂCHINARU	— Raportul dintre metodologia generală și cea specială în cercetarea pedagogică interdisciplinară	5	26
O. ȘAFRAN	— Coordonate ale cunoașterii configurate de didactica modernă . . .	11	29
NICOLAE ȘIPOȘ	— Semnificația pedagogică a raportului organizat și spontan în procesul de învățămînt	12	6
DIMITRIE TODORAN	— Perfecționarea personalului didactic	11	20
S. TRITEANU, C. MARIAN	— Recapitularea cunoștințelor de chimie prin lucrări de laborator . . .	10	25
DOINA VARNA	— Instruirea programată în grupe mici	2	40
EMIL VERZA	— Iluziile la copiii cu debilitate mintală	5	38
DUMITRU VRABIE	— Obiectivizarea atitudinii elevului față de aprecierea profesorului	4	8
DUMITRU VRABIE	— De la aprecierea profesorului la autoautoaprecierea elevilor	9	37
ECATERINA ZETU	— Necesitatea standardizării notelor brute la concursurile de admitere .	4	12
IOAN ZLĂVOG	— Caracteristicile desenului infantil . .	8	37

Educația moral-politică a elevilor

DUMITRU ALMAȘ	— Pagini de glorie în istoria patriei	5	3
GHEORGHE BUNESCU	— Dezvoltarea spiritului critic la elevii de liceu	12	25
MARIN CĂLIN	— Atribute ale educației în societatea socialistă multilateral dezvoltată	1	16
ELVIRA CINCĂ	— Organizația U.T.C. — factor activ de educare a tineretului școlar în spirit revoluționar	9	12
DUMITRU COPILU	— Contribuții românești privind educația cetățenească și internaționalistă a tineretului	12	53
CONSTANTIN CRIȘAN	— Nețărmuritul eroism	8	3
CONSTANTIN DINU	— Momente istorice cu o deosebită semnificație în educația patriotică a elevilor	5	6
GHEORGHIȚA FLEANCU	— Forumul național al pionierilor și promovarea democrației socialiste în rîndul generațiilor de copii	5	18
FLORIN GEORGESCU	— Probleme ale raportului dintre credința religioasă și educația ateistă în școală	5	10
ALEX. GHITERA, VIRGILIU RADULIAN	— Perfecționarea conținutului politico-educativ al activității pionierești în lumina Documentelor Congresului al XI-lea al P.C.R.	1	8
CONSTANTIN PUFAN	— Nonconformismul și devierile comportamentale la vîrsta adolescenței	6	7
VIRGILIU RADULIAN	— Învățătura, mijloc de educație patriotic-revoluționară a pionierilor și școlarilor	3	11
VIRGILIU RADULIAN	— Educația pionierilor și școlarilor în spiritul eticii și echității socialiste	9	8
ION STRĂCHINARU	— Conceptul de mediu educativ în perspectiva condiției umane	10	17
MIRCEA ȘTEFAN	— Raporturi între cadrul educațional instituționalizat și cel informal	5	14
F. TURCU, D. COPILU, I. POGORILOVSCHI	— Școala și formarea personalității	1	12
ANTON VASILESCU	— Educația patriotică în spirit revoluționar a tineretului	12	3

Activitatea tehnico-productivă în școală

PETRE BĂRBULESCU	— Complex școlar integrat în vederea pregătirii prin muncă și pentru muncă a elevilor (model experimental)	5	57
IOAN BRĂDEANU	— Metode de instruire practică a elevilor țesători	10	50
IULIAN BUZU, GH. FLOREA, PAULA CONSTANTINESCU	— Producția școlară — factor eficient în acțiunea de autodotare	9	56
GHEORGHE COSMA	— Unitatea învățare-cercetare-producție, dimensiune legică majoră a învățămîntului contemporan	4	51
ION DINCĂ	— O inițiativă și un experiment în cadrul instruirii practice productive	4	56
ION HOLBAN	— Microsecția de producție — formă eficientă de instruire practică a elevilor	7	38
TEODOR GAL	— Probleme implicate în diagnosticul experimental al intereselor	5	54
MIHAI MATEI	— Integrarea învățămîntului cu cercetarea și producția	2	24
MARIA NEAGOE	— Fiecare școală, o unitate de producție	6	54
CONSTANTIN SANDU	— Satisfacții și insatisfacții ale elevilor în activitățile tehnico-productive (A.T.P.)	1	56
IOAN SĂUCA	— Munca — izvor și scop al educației	1	53
	— Integrarea școlii cu producția (Din experiența județului Sălaj)	10	47

SOFIA SORESCU, ELENA MARINESCU FILIMON TURCU	— Rolul autocunoașterii în orientarea școlară și profesională	7	40
	— Corelația dintre dimensiunile intelectuale și cele de personalitate în creativitatea tehnică a elevilor . . .	5	60
MIHAIL UDVARHELYI	— Modalități de manifestare a aptitudinii tehnice la elevi	7	44

Învățământul în clasele I—IV

ISTRATE ANASTASIE	— Atitudinea învățătorilor față de mijloacele tehnice audio-vizuale . . .	7	32
FLORIAN BIOLĂNESCU	— Introducerea copilului în specificul activității pionierești	6	50
CONSTANTIN BUMBEA	— Metoda analizei în rezolvarea problemelor la clasele primare . . .	7	34
PARASCHIVA CIULIANU	— Exerciții pentru formarea și educarea deprinderilor de scriere la clasa I	1	45
PARASCHIVA CIULIANU	— Formarea deprinderilor de reprezentare simbolică a spațiului geografic în primele clase	6	47
VIORICA DINESCU	— Unele procedee de activizare a elevilor	5	42
VALERIA DRĂGOIU, TEODOR DRĂGOIU	— Televiziunea școlară integrată la clasele primare	10	39
V. DULL, E. CHIȘ și S. HOSU	— Folosirea modelelor obiectuale în predarea aritmeticii la clasele I—II . .	6	47
MARIA ENĂȘESCU	— Supraîncărcarea elevilor, realitate ce poate fi depășită	4	45
GHEORGHE FLEANCU	— Rolul activității pionierești în formarea climatului socio-afectiv din casele de copii școlari	6	53
AURELIA GHINESCU	— Utilizarea simbolurilor în predarea unor noțiuni gramaticale la clasa I	10	43
LUMINIȚA GHIVIRIGĂ	— Elevul — „acest necunoscut" . . .	12	33
FLORIAN IACOMI, ALEX. SIMA	— Rolul claselor de recuperare în valorificarea posibilităților elevilor . .	4	48
PARASCHIVA T. MARIUS	— Procedee și realizări în predarea istoriei la clasa a IV-a	10	35
AVRAM MARTIN	— Programe școlare concise, clare, pe înțelesul tuturor	12	43
MIHAI OPRESCU	— Studiul substantivului la clasele II—IV	3	50
OCTAVIAN OPRICĂ	— Considerații privind experimentul de predare a limbii engleze la clasa I	9	45
ELEONORA POP	— Aspecte educative ale activităților manuale în grădinița de copii . .	1	40
TEODORA POPA, ION UNGUREANU	— Predarea ordinii operațiilor aritmetice în clasa a II-a	9	48
CONST. C. POPESCU, CONST. M. VIȘAN	— Educația ideologico-politică a elevilor în procesul compunerii și rezolvării de probleme	3	44
PRECUP ROMAN, VIRGINIA ROMAN	— Eficiența planificării la clasele mici	9	51
ELENA SAUGET	— Propuneri pentru îmbunătățirea programei de geometrie la clasele primare	8	52
ELENA-MARTHA STOICI J	— Dislexia inadaptării copilului în primul an de școală, prevenire, depistare precoce	3	46
ION SERDEAN, VICA STOICESCU	— Verbalizarea liberă, condiție a dezvoltării capacităților de exprimare a elevilor	8	48
ERMINA TISMĂNEANU, A. KELEMEN, G. E. BUCUR, SILVIA COMĂNEANU GHEORGHE UNGUREANU	— Studiul cauzelor medico-socio-familiale ale eșecului școlar la elevii din clasa I	1	49
	— Despre patru noțiuni de limbă din noua programă de limba română pentru clasele I—IV	12	36

Istoria şcolii şi gîndirii pedagogice

ANANIE FĂRCAŞ	— Începuturile învăţămîntului românesc din Transilvania	7	47
VISTIAN GOIA	— Idei pedagogice în gîndirea şi activitatea lui V. A. Urechia	7	55
OCTAVIAN IONESCU	— Modele de bacalaureat în gîndirea pedagogică românească	12	50
SIMION POP	— Profesorul Ion Popescu din Coaş	7	52
TULIU RACOTĂ	— Activitatea lui Z. Boiu pentru constituirea unui sistem de învăţămînt modern în Transilvania	7	52
G. VĂIDEANU, I. ORGHIDAN	— Direcţii ale tehnologiei pedagogice româneşti contemporane	10	59
IULIAN NICA	— Profesorul Ilie Popescu-Teiuşan la a optzecea aniversare	2	63
ION RADU, MIRON IONESCU	— Dumitru Salade la 60 de ani	3	57
VICTOR ŢÎRCOVNICU	— Profesorul Anghel Manolache la 70 de ani	6	60
GEORGE VĂIDEANU	— Ştefan Bîrsănescu octogenar	3	53

Şcoala şi pedagogia din alte ţări

ION DOBRICĂ	— Coordonate ale sistemului de educaţie şi învăţămînt în Republica Populară Chineză	4	58
PAUL R. KLOHR	— Teoria curriculum-ului	12	56
VASILE V. POPESCU	— Perfecţionarea cadrelor de conducere din învăţămînt în R. P. Bulgaria	8	60
ION T. RADU	— Un instrument util pentru studii comparate — C.I.T.E.	8	56
EBERHARD WAGNER	— Împotriva lipsei de gîndire şi a prejudecăţii	6	58
TADEUSZ I. WILOCH	— Modelul şcolii cu orar prelungit	6	56

Cronica vieţii ştiinţifice

FLORIN BARBU	— Întîlnire de lucru cu tema „Conţinutul şi metodica activităţilor de învăţare a limbii române în perioada de început a demutizării	9	
ELENA COJAN	— Simpozionul naţional al cadrelor didactice la a III-a ediţie	3	59
EM. DIMITRIU	— Colocviul naţional de pedagogie	3	55
S. DINA	— Dezbateri fructuoase pe tema învăţăturii	7	7
GHEORGHIŢA FLEANCU	— Simpozionul „Pionieria — şcoala educaţiei patriotice, revoluţionare“	8	13
RADU MARIAN	— Al doilea seminar internaţional de pedagogie al tinerilor cercetători din ţările socialiste	11	58
DAN MIHALCA	— Un eveniment important în învăţămîntul matematic mondial	9	
VALERIU OROS	— O sesiune ştiinţifică inedită	8	
VICTORIA POPOVICI	— Expoziţia „Meridianele prieteniei U.N.I.C.E.F.“	9	63
DINCA SOARE	— Sesiune consacrată atelierelor şcolare	9	64

Cărţi — idei

JULIETA ALEXANDRU	— „Activitatea educativă a dirigintelui“ de *Ion Dumitrescu, Nicolae Andrei*	10	34
FLORICA ANDRAŞ	— „Poezie, cîntec, joc“ (ediţie îngrijită de *Silvia Dima*)	1	
M.G.B.	— „Învăţătorul şi copiii“ de *Gr. Şerban*	9	61

MAGDALENA BÁNTÓ	— Activitatea instructiv-educativă în şcolile-cămin din R. P. Ungară . .	7	61
FLORIN BARBU, ELENA MARTHA STOICIU	— „L'adaptation des enfants handicapés physiques' de *André Trannoy* .	11	63
ELENA BEJAT	— Două concepte de strictă actualitate : orientarea şcolară şi orientarea profesională . . . . . („Education and vocational quidance today" de *T. V. Vaughan*)	1	61
GH. BULGĂR	— „Omul de la catedră" de *Stelian Păun*	4	63
GHEORGHE BUNESCU	— „Dialogul în educaţie" de *Gilbert Leroy*	4	
GHEORGHE BUNESCU	— „Educaţia şi rolul ei în dezvoltarea social-economică" de *Emil Păun* .	11	61
LĂCRĂMIOARA CIUNTU	— „Innoirea tehnologiei didactice în treapta a doua a liceului" — coordonator *Pelaghia Popescu*	8	63
LĂCRĂMIORA CIUNTU	— „Iniţiativa copilului în activitatea pionierească" de *Patiţa Silvestru* . .	9	61
ISIDOR CREMER	— Pedagogia învăţământului superior — un curs universitar de actualitate .	9	58
ELVIRA CREŢU	— „Modernizarea învăţământului matematic în ciclul primar" de *Nicolae Oprescu*	11	60
ALEXANDRU DARIE	— „Educaţia adulţilor" de *Tiberiu Popescu*	4	62
VICTOR DELEANU	— „Şcolare" de *D. Theodosiu* . . .	7	22
VICTOR DELEANU	— „La 13 ani şi jumătate" de *Mia Dumitriu*	7	15
VICTOR DELEANU	— „Ghid de orientare şcolară şi profesională a elevilor din judeţul Arad"	8	9
EMILIAN DIMITRIU	— „Pregătirea tehnico-practică a elevilor din mediul rural" de *Valentina Vişan*	1	60
EMILIAN DIMITRIU	— „Şcoala bîrlădeană"	2	
CONSTANTIN DINU	— „Caiet metodic de istorie" . . .	12	54
MARIA DUMITRESCU	— „Jocuri şi exerciţii pentru dezvoltarea fizică a preşcolarilor" (coordonator *Silvia Dima*)	1	64
MIHAI GOLU	— „Individualitate şi educaţie" de *Dimitrie Todoran*	11	59
VISTIAN GOIA	— Dizertaţia şcolară — formă de manifestare a creativităţii elevilor . .	3	61
BERNARD GRIGORIU	— „Sovetskaia pedagoghika" . . .	5	
ION IONESCU	— „Analize şi interpretări literare" de *G. G. Ursu* şi *Florin Mihăilescu* .	10	10
NICOLAE JURCĂU	— „Caietul dirigintelui" de *Voicu Lăscuş*	6	63
GEORGETA LĂZĂRESCU	— Studiul cerinţelor de informare ale unor beneficiari din domeniul învăţământului	6	62
GHEORGHE LĂZĂRESCU	— „M. Eminescu — Icoane vechi şi icoane nouă' (pagini de ziar) — antologie de *Gh. Bulgăr* şi *Al. Melian*	8	63
ŞTEFAN LŐRINCZ	— Evitarea supraîncărcării elevilor (bibliografie selectivă)	4	
ŞTEFAN LŐRINCZ	— Tratarea diferenţiată a elevilor (bibliografie selectivă)	6	64
AUGUSTIN MACARIE	— „Crochiuri de istorie literară" de *Victor Stoleru*	3	65
DAN MIHALCA	— „Tehnica programării didactice" de *Eugen P. Noveanu*	3	64
MARIA MOLDOVAN	— „Psihologie logică şi matematică" de *N. Mărgineanu*	7	60
OCTAVIAN MÎNDRUŢ	— „Catedra"	11	11
GEORGETA MUNTEANU	— „Traité des sciences pédagogiques" (sub red. *M. Debesse* şi *G. Mialaret*)	9	62
PAVEL MUREŞAN	— „Psihologia socială" de *Pantelimon Golu*	2	
PAVEL MUREŞAN	— „Microsociologia colectivului de elevi" de *I. Nicola*	5	
PAVEL MUREŞAN	— „Aptitudinea tehnică şi formarea ei" de *F. Turcu*	6	6
DUMITRU MUSTER	— Dicţionar enciclopedic de pedagogie modernă în limba franceză („Dictionnaire encyclopédique de pédagogie modern à l'usage des enseignants, des educateurs et des parents") . .	2	28
MARIANA NEAGOE	— Educaţia politehnică în învăţămîntul românesc	11	62

VIOREL NICOLESCU	— „Sisteme de învățămînt general-obligatoriu" de *Ion T. Radu* . . .	3	63
VIOREL NICOLESCU	— Pedagogia lui Iosif Moesiodax . .	7	59
ANDREI NOVAK	— „Hazard și probabilitate în gîndirea copilului" de *E. Fischbein* . . .	2	
ANDREI NOVAK	— „Obiective educaționale, atitudini și comportamente" de *D. Tillery* și *T. Kildegaard*	8	22
ANDREI NOVAK	— „Învățămînt — creștere economică" de *Steliana Perț*	11	41
ION ORGHIDAN	— „Studii de metodică a limbii și literaturii române" (coordonator *Al. Bojin*)	1	63
ION ORGHIDAN	— Colecția „Noesis"	12	49
ION ORGHIDAN	— Colecția „Caietele colocviului național de pedagogie"	4	61
MIHAI PĂSTRĂGUȘ, ION GR. ION	— „Studies in Adolescent Behaviour Projet Y G" de *Bengt-Erick Andersson*	8	64
CONSTANTIN PĂUNESCU	— „Principii de psihologie cibernetică" de *Mihai Golu*	11	62
ROMEO POENARU	— „Abecedar" de *Traïlă Spăriosu* . .	2	
VICTORIA POPOVICI	— „Colaborarea școlii cu familia elevilor de clasa I" (coordonator *Iulian Nica, Leon Țopa*)	4	62
VICTORIA POPOVICI	— „Ana Conta Kernbach" de *Stela Iancu*	6	15
DINCA SCARE	— „Orientarea școlară și profesională" de *Ion Drăgan*	7	58
ION GH. STANCIU	— „Amintiri despre oameni pe care i-am cunoscut" de *Onisifor Ghibu* .	7	60
COSTIN ȘTEFĂNESCU	— „Relația profesor-elev în perspectiva modernizării lecției" de *Luminița Ghivirigă*	4	61
SERGIU ȘTEFĂNESCU	— „Învățarea prin descoperire" de *J. Foster*	7	31
EMILIA SUCIU	— „Sistemul școlar" de *T. Wiloch* . .	3	64
LEON ȚOPA	— „Soziologie des Bildungswesens. Eine Einführung" de *Artur Meier* . . .	4	64
LEON ȚOPA	— „Incursiuni în psihologia luptei" de *Constantin Atanasiu*	5	
LEON ȚOPA ARISTIDE DELEANU MAGDALENA VASILESCU	— „Bazele personalității socialiste" de Emil Livečka. — „Procedee de activizare a elevilor" de *Marin Drăguleț*	9 4	62 63
MARIANA VETROV	— „Introducere în muzică" de *David D. Boyden*	3	65
* * *	— Tematica lucrărilor metodico-științifice pentru acordarea gradului didactic I — învățători și profesori de pedagogie	7	62

ABONAȚI-VĂ PE ANUL 1976
LA PUBLICAȚIILE DUMNEAVOASTRĂ :

REVISTA DE PEDAGOGIE
TRIBUNA ȘCOLII
FORUM
ÎNVĂȚĂMÎNTUL LICEAL ȘI TEHNIC PROFESIONAL

BIBLIOTECA „ASTRA"
SIBIU

REVISTA DE PEDAGOGIE

UREAZĂ

CITITORILOR ŞI COLABORATORILOR SĂI

SUCCESE ÎN MUNCĂ

ÎN ANUL CARE VINE — PRIMUL AN AL NOULUI PLAN

CINCINAL 1976—1980.

CU PRILEJUL ANULUI NOU

VĂ UREAZĂ

LA MULŢI ANI!

Revista de pedagogie

ORGAN AL INSTITUTULUI DE ȘTIINȚE PEDAGOGICE

Redacția : București,
str. Sfinții Apostoli nr. 14,
sectorul 6, telefon 15.85.74

Lei 5

INFORMĂM CADRELE DIDACTICE CĂ-ȘI POT ASIGURA COLECȚIA REVISTEI DE PEDAGOGIE PRIN ABONAMENTE ANUALE SAU PE ȘASE LUNI, FOLOSINDU-SE DE SERVICIILE FACTORILOR POȘTALI ȘI OFICIILE POȘTALE. PREȚUL UNUI ABONAMENT ANUAL ESTE DE LEI 60.

In atenția colaboratorilor !

Articolele pentru publicare trebuie să fie dactilografiate la două rînduri și trimise redacției în primul și al doilea exemplar, avînd un volum de maximum 8 pagini, iar prezentările de cărți 3 pagini. Nu se primesc articole care au fost trimise altor reviste, deja publicate, sau care nu se încadrează în profilul publicației noastre. Pe prima pagină se vor da următoarele date : titlul articolului, numele și prenumele autorului, funcția didactică, denumirea instituției la care funcționează, precum și adresa locuinței.

Redacția răspunde autorilor în interval de 30—40 zile. Articolele nepublicabile nu se restituie.

**Tiparul executat sub cd. 1049 la I. P. „Filaret", str. Fabrica de Chibrituri nr. 9—11, București
Republica Socialistă România**